



Instituto de Humanidades e Letras – IHL
Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades – MIH

Joviano de Sousa Silva

Instituição, implementação e revogação da lei 10.639/03: uma discussão genealógica.

Redenção - CE

Janeiro de 2018

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Silva, Joviano de Sousa.

S581i

Instituição, implementação e revogação da lei 10.639/03: uma discussão genealógica / Joviano de Sousa Silva. - Redenção, 2018. 109f: il.

Dissertação - Curso de Programa De Pós-graduação Interdisciplinar Em Humanidades, Coord. Do Curso De Mest. Interdisciplinar Em Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2018.

Orientador: Prof. Dr. Ivan Maia de Mello.

Coorientadora: Profa. Dra. Jeannette Filomeno Pouchain Ramos.

1. Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. 2. Educação Étnico-Racial. 3. Genealogia. I. Título

CE/UF/BSCL

CDD 344.81077

Joviano de Sousa Silva

Instituição, implementação e revogação da lei 10.639/03: uma discussão genealógica.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades/CMIH da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em humanidades.

Mestrando(a): Joviano de Sousa Silva.

Orientador(a): Prof. Dr. Ivan Maia de Mello.

Coorientador(a): Profa. Dra. Jeannette Filomeno Pouchain Ramos.

Área: Estudos Interdisciplinares em Humanidades.

Linha de Pesquisa: Educação, Política e Linguagens.

Redenção - CE

Janeiro de 2018

Joviano de Sousa Silva

Instituição, implementação e revogação da lei 10.639/03: uma discussão genealógica.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades/CMIH da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em humanidades.

Aprovado em: 22/01/ 2018.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Ivan Maia De Mello
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)
Presidente



Prof. Dr. Antônio Vieira da Silva Filho
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)
Examinador Interno



Prof. Dr. Salvio Fernandes de Melo
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)
Examinador Externo ao Programa

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho ao meu pai Antônio Sabino da Silva (*in memoriam*) o Antônio pescador, que me ensinou a lançar e pescar sonhos. Com todo o meu amor e gratidão, por tudo que sonhou comigo, por todo amor, carinho e cuidado ao longo da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida, por ser lâmpada para os meus pés e luz em meus caminhos.

À minha esposa Nathalie, por ter tornado esta jornada mais doce.

Ao querido orientador e professor Ivan Maia, por ter me conduzido pela mão, sempre com dedicação, carinho, atenção e paciência.

À minha mãe Silvania, por todo amor e carinho, por ser exemplo e fortaleza, por me apoiar em minhas decisões e estar ao meu lado me fazendo compreender a vida.

Aos meus avós Rita e Antônio, por serem a base da minha índole e caráter, e pela paciência na minha ausência neste período.

Aos meus irmãos Josivânia, Josilânia, Juan e João Pedro, por alegrarem meus dias.

Aos meus sogros Helder e Fátima, pelo brilho nos olhos a cada conquista minha, pelo incentivo, por me cuidarem como filho. Obrigado por sempre acreditarem.

Aos meus amigos e amigas pelo o incentivo diário e pelas acaloradas discussões que enriqueceram muito meu trabalho.

Aos meus amigos alunos, irmãos, meus filhos da escola profissional Salomão Alves de Moura, que compartilham comigo os sonhos e desafios diários.

Aos meus amigos irmãos, educadores da escola profissional Salomão Alves de Moura, que são a personificação da felicidade, pelos sorrisos e por cuidarem de mim nos momentos mais difíceis.

A minha querida turma 3º ano Miguel de Cervantes medalha de prata coração de ouro. Sempre lembrarei.

Aos meus irmãos Gabriel e Isaac, fieis escudeiros. Fieis como Sancho Pança, tranquilos e dispostos como Watson. Sou grato por essa valorosa amizade. Nathalie diz que somos os três mosqueteiros (kkk)

Sou negro

*Sou negro
meus avós foram queimados
pelo sol da África
minh`alma recebeu o batismo dos tambores
atabaques, gongôs e agogôs
Contaram-me que meus avós
vieram de Loanda
como mercadoria de baixo preço
plantaram cana pro senhor de engenho novo
e fundaram o primeiro Maracatu*

*Depois meu avô brigou como um danado
nas terras de Zumbi
Era valente como quê
Na capoeira ou na faca
escreveu não leu
o pau comeu
Não foi um pai João
humilde e manso
Mesmo vovó
não foi de brincadeira
Na guerra dos Malês
ela se destacou*

*Na minh`alma ficou
o samba
o batuque
o bamboleio
e o desejo de libertação*

Solano Trindade

RESUMO

A lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, e a lei 11.645, de 10 de março de 2008 instituíram nos currículos escolares brasileiros a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. A partir das leis, escolas públicas e privadas foram incumbidas de resgatar as contribuições desses povos em todos os aspectos para a formação da nação brasileira. As leis representam uma conquista para toda a sociedade enquanto direito histórico, que foi negado a todos os brasileiros, e no combate a crença equivocada da existência de uma democracia étnico-racial. Neste trabalho propõe-se examinar o surgimento das leis 10.639/03 e 11.645/08 buscando compreendê-las historicamente a partir das forças que deram origem à instituição de um projeto educativo que precede a criação das referidas leis. Pretende-se tecer de forma sistemática a ligação entre as relações políticas e as condições históricas e culturais, questões cruciais à proposta de uma abordagem genealógica, que se apresenta neste como uma estratégia metodológica, objetivando problematizar as práticas sociais, buscando mapear os fragmentos que permitam conhecer a gênese da instituição desse projeto educativo voltado a uma proposta de educação para as relações étnico-raciais.

Palavras-chave: Lei 10.639/03, Educação Étnico-Racial, Genealogia.

ABSTRACT

Law 10.639, of January 9, 2003, and Law 11.645, of March 10, 2008, established in the Brazilian school curricula the obligation to teach African, Afro-Brazilian and indigenous history and culture. From the laws, public and private schools were entrusted with rescuing the contributions of these peoples in all aspects to the formation of the Brazilian nation. Laws represent an achievement for all of society, as a historical right that was denied to all Brazilians and in the fight against the mistaken belief of the existence of an ethnic racial democracy. In this work, it is proposed to examine the genesis of the emergence of Laws 10.639 / 03 and 11.645 / 08 seeking to understand them historically from the forces that gave rise to the institution of an educational project that precedes the creation of such laws. It is intended to systematize the link between political relations and historical and cultural conditions, crucial issues to the proposal of a genealogical approach, which presents itself as a methodological strategy, aiming to problematize The social practices, seeking to map the fragments that allow to know the genesis of the institution of this educational project focused on a proposal of education for racial ethnic relations.

Key words: Law 10.639 / 03, Ethnic Racial Education, Genealogy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1	17
1.1 Os estudos raciais no Brasil	20
1.2 A instituição de um projeto educativo	36
CAPÍTULO 2	47
2.1 A criação da lei 10.639/03	52
2.2 A implementação	57
2.3 A proposta da educação intercultural como possibilidade de educação para as relações étnico-raciais	68
CAPÍTULO 3	75
3.1. Uma breve história das reformas das políticas públicas em educação no Brasil.....	75
3.2 A reforma do ensino básico de 2016	86
3.3 A reforma do ensino básico e a lei 10.639/03.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
ANEXO I	107
ANEXO II	109

INTRODUÇÃO

A lei 10.639/2003 instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares de escola públicas e privadas, alterando a lei de diretrizes e bases da educação (LDB). Cinco anos depois foi alterada e se tornou lei 11.645/2008 incluindo assim a temática indígena. Essa lei passou a ser um marco na educação brasileira e no processo de redemocratização do ensino, com sua proposta de resgatar a contribuição dos povos afro-brasileiros e indígenas para a formação da nação brasileira nas áreas social, política e econômica.

A instituição de um projeto educativo que contemplasse uma proposta de educação étnico-racial, não se construiu simplesmente através da generosidade de uma política governamental, é, na verdade, o resultado de uma série de embates políticos e de uma luta travada por movimentos sociais em defesa de ações afirmativas que possibilitem a inclusão e ascensão de grupos marginalizados e em situação de vulnerabilidade social.

A discussão acerca de uma educação étnico-racial desenvolveu-se no Brasil logo após a abolição sendo introduzida por organizações negras, dentre elas podemos destacar o Centro Cívico Palmares criada em 1926, por ser um marco na organização política e mobilização dos negros em São Paulo. Ao longo de todo esse período não podemos deixar de citar grande esforço de entidades representativas dos Movimentos Negros (MNs) e de alguns pesquisadores atentos à temática, em tornar pública essa discussão.

Em diferentes momentos da história até a sanção da lei em 2003, no governo do presidente Lula, o que podemos perceber é um movimento político e um jogo ideológico, que parece ser determinante para estabelecer uma agenda de discussões de ações afirmativas voltadas para as populações negra e indígena. Essas discussões acabam desembocando na elaboração da legislação aqui discutida.

A partir da importância das lutas dos movimentos sociais, no qual resulta um projeto de educação para as relações étnico-raciais, que surgiu a proposta desta pesquisa. Busca-se perceber a lei 10.639/03 como o resultado de uma série de embates políticos e relações de poder (FOUCAULT,1979), abordando uma genealogia da lei e objetivando compreendê-la historicamente a partir das forças que dão origem ao processo. A partir da reflexão sobre as redes de poder que se desenvolvem no percurso da história, busca-se perceber onde se localiza o ponto de articulação entre os saberes e a história. As ferramentas metodológicas para essa proposta são emprestadas do filósofo Michel Foucault, mais especificamente sua abordagem

genealógica, que permite aqui problematizar as relações de poder relacionadas a tensões que levam à criação da lei. O deslocamento de Michel Foucault da "arqueologia do saber" para uma "genealogia do poder" não guarda sua importância somente em uma alteração de nomenclatura. Esse processo possibilitou perceber um movimento que dá origem a uma nova abordagem metodológica e que guarda relação com os acontecimentos e tensões políticas presentes na sociedade francesa do século XX.

A construção de um projeto genealógico por Michel Foucault vai surgir a partir da publicação do livro *Vigiar e Punir* (1975) e da *História da Sexualidade I: A vontade de saber* (1976), momento no qual percebemos Foucault concentrado em abordar o poder de modo a trazer uma explicação de como se produzem os saberes e como eles se articulam a partir de condições externas. É importante expor ainda que essa nova metodologia proposta por Foucault é herdada do filósofo alemão Friedrich Nietzsche o qual primeiramente propôs um projeto genealógico.

A proposta de genealogia como metodologia tem a ver com a ideia de Foucault de que a verdade que buscamos guardaria uma relação com os procedimentos utilizados em sua produção, e que por esse motivo não pode ser vista separadamente. Foucault apresenta como ponto de partida para a "abordagem genealógica" concentrar-se na observação de uma problemática local, e a partir desse exercício, buscar percebê-la em sua dimensão histórica. Em um primeiro momento a proposta é isolar o problema, e após isso buscar evidenciar as práticas atuais com as quais mantém contato, possibilitando assim situá-lo em um sistema de relações, importantes no processo de interrogação do tema da pesquisa.

A busca por examinar as condições históricas como motor das tensões presentes nas questões que se pretende analisar com esta pesquisa, pretende tecer, de forma sistemática, a ligação entre as relações políticas e as condições históricas e culturais, questões cruciais ao exercício de interrogação sobre a gênese da lei 10.639/03.

A abordagem genealógica aqui consiste em uma estratégia metodológica objetivando problematizar as práticas sociais e mapear os fragmentos que permitam conhecer a origem da instituição desse projeto educativo voltado a uma proposta de educação para as relações étnico-raciais (MUNANGA, 2000). É importante deixar claro que a proposta que se estrutura aqui não é de buscar a gênese da lei 10.639/03 através de uma ideia de linearidade, não é a finalidade desta pesquisa pensar em uma lógica de evolução dos acontecimentos, mas sim compreender como os sujeitos e as forças desempenham seu papel, atuando nos processos de formação e produção de saberes.

O estudo genealógico não é uma oposição à história, assim como também não é uma busca pela origem da lei 10.639/03, isso porque quando o genealogista busca a origem, ele emprega um esforço no sentido de obter a essência exata da coisa (FOUCAULT, 1979) sua forma imóvel e anterior, perdendo a possibilidade de perceber as relações de poder que estão por trás dos processos e da história desses saberes.

Por que Nietzsche genealogista recusa, pelo menos em certas ocasiões, a pesquisa da origem (*Ursprung*)? Porque, primeiramente, a pesquisa, nesse sentido, se esforça para recolher nela a essência exata da coisa, sua mais pura possibilidade, sua identidade cuidadosamente recolhida em si mesma, sua forma imóvel e anterior a tudo o que é externo, acidental, sucessivo. Procurar uma tal origem é tentar reencontrar "o que era imediatamente", o "aquilo mesmo" de uma imagem exatamente adequada a si; é tomar por acidental todas as peripécias que puderam ter acontecido, todas as astúcias, todos os disfarces; é querer tirar todas as máscaras para desvelar enfim uma identidade primeira (FOUCAULT, 1979, p.17).

A genealogia como método aqui busca desvelar a relação que existe entre o saber e o poder em relação à temática abordada, investigando como esses saberes se constroem, a partir de condições externas, encarando cada saber e cada dado histórico obtido através das leituras como particular, prezando por uma abordagem minuciosa que permita dar conta da densidade dos conhecimentos e na busca de compreendê-los através das forças que os originaram.

Surge ainda diante da proposta do programa de pós-graduação, estudos interdisciplinares em humanidades, uma preocupação que consiste em repensar a sociedade, acerca do cenário e das especificidades apresentadas pela pós-modernidade, que parece exigir uma produção de saberes que desconstrua a fragmentação curricular e possibilite aos indivíduos enxergarem o mundo como um todo complexo em constante movimento. Assim o exercício interdisciplinar que tanto se fala não deve ser resultado de um ativismo intelectual que proponha a superação da disciplina como forma de desqualificar o paradigma desta.

O filósofo Norberto Etges (2004) nos alerta no sentido de observar as contradições presentes nessa discussão, pois segundo o autor, essa interdisciplinaridade desenvolvida pela dinâmica das relações de trabalho no mundo capitalista é uma falsa interdisciplinaridade, pouco se diferencia, por exemplo, da polivalência proposta no *toyotismo*, pois as disciplinas na verdade estão justapostas umas em relação às outras, não havendo integração ou comunicação entre elas.

As demandas presentes na sociedade exigem o desafio de problematizar o ensino e as práticas de produção de saberes dentro de uma nova perspectiva, que seja integradora e possibilite uma melhor compreensão da sociedade em que vivemos.

Inúmeros teóricos alertam para a complexidade que é discutir interdisciplinaridade, pois não há que se falar em um conceito posto, imutável e estabelecido. O termo suscitaria justamente o inverso, diversas formas de ver, analisar e problematizar. Por isso não se pode perder o foco das formas como as relações sociais se reinventaram nas sociedades modernas.

O sociólogo Edgar Morin¹ (2005) compreende que diante de uma necessidade de pensar e problematizar essas novas relações, as instituições educacionais vão demandar um aparato diverso de conhecimentos, que devem ser pensados reciprocamente, no intuito de desenvolver o que o autor chama de “pensamento complexo”. Morin (2005) responsabiliza o ensino disciplinar pela fragmentação, e defende que, por este fragmentar, o ensino não possibilita uma educação que permita os indivíduos dialogar com todas as questões necessárias ao “pensamento complexo”. Expõe ainda, que a forma disciplinar como as instituições ministram o ensino e a construção de uma episteme global racionalizada reflete tão somente a visão do colonizador europeu, fragmentando os saberes, inviabilizando a construção de um conhecimento integrador, e funcionando como um obstáculo à abordagem interdisciplinar.

Hilton Japiassu² (1977) é um nome muito importante nos estudos acerca da interdisciplinaridade no Brasil. O filósofo ressalta a importância de percebermos que não existe um conceito posto, elaborado e imutável, para que possamos descrevê-lo. O autor desenvolve ainda que as contradições que surgem no trato dessa temática são justamente pelos inúmeros sentidos que a interdisciplinaridade pode assumir.

Japiassu (1977) aborda que a especialização do conhecimento acaba por fragmentá-lo e cria um espaço, distanciando as ciências cada vez mais umas das outras. Fica claro no pensamento do autor uma ideia de interdisciplinaridade como reciprocidade, trocas e diálogos entre os saberes, sendo importante entender aqui que, nesse processo de integração e de trocas mútuas, todas as disciplinas devem ser consideradas.

A pedagoga Ivani Catarina Arantes Fazenda³ (2011) compreende a interdisciplinaridade como uma categoria de ação, na qual o engajamento pessoal de cada

¹ Antropólogo, sociólogo e filósofo francês judeu de origem sefardita

² Filósofo brasileiro.

³ Pedagoga, filósofa e antropóloga brasileira.

sujeito, na proposta de novas formas de produção de conhecimento é o que motiva as transformações criando novas estruturas e conteúdo.

Interdisciplinaridade é um termo utilizado para caracterizar a colaboração existente entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência (exemplo: Psicologia e seus diferentes setores: Personalidade, Desenvolvimento Social etc.). Caracteriza-se por uma intensa reciprocidade nas trocas, visando a um enriquecimento mútuo. Não é ciência, nem ciência das ciências, mas é o ponto de encontro entre o movimento de renovação da atitude diante dos problemas de ensino e pesquisa e da aceleração do conhecimento científico (FAZENDA, 2011, p.73).

Diante do exposto, não podemos desconsiderar também as condições sócioantropológicas e históricas que interferem diretamente nessa dinâmica, e que por isso se mostram indispensáveis à compreensão e problematização da temática.

Paulo Freire⁴ (1987) ao expor a “educação bancária” no livro *A pedagogia do oprimido*, segundo a qual, para o aluno, não existe a possibilidade de atuar como protagonista no processo de produção de conhecimento, o autor reforça a crítica a uma educação “linha de produção” marcada pela agenda de demandas pré-estabelecidas pelo mundo do trabalho. Nesse caso, uma educação que não leva em consideração aspectos relacionados à subjetividade dos indivíduos, refletindo tão somente um projeto de poder do opressor frente ao oprimido.

Nesse passo, Freire (1987) propõe uma educação dialógica, na qual a história de vida, espiritualidade e outras questões relacionadas ao indivíduo sejam consideradas no processo de ensino e na produção de conhecimento, possibilitando que todos atuem como protagonistas na produção de saberes, combatendo a fragmentação do conhecimento.

O desafio de uma educação interdisciplinar está no caráter de resistência, na elaboração de uma problematização, e no exercício crítico dos modos de produção de conhecimento na contemporaneidade. Assim, algumas dimensões do ensino são indispensáveis e funcionam como chave ao entendimento do que é um saber interdisciplinar.

A necessidade da interdisciplinaridade impõe-se não só como forma de compreender e modificar o mundo, como também por uma exigência interna das ciências, que buscam o restabelecimento da unidade perdida do Saber. (FAZENDA, 2011, p.73).

⁴ Educador, pedagogo e filósofo brasileiro.

Falar em interdisciplinaridade pressupõe a problematização de um conjunto de temas, desde questões epistemológicas, à abordagem da formação política em diversos aspectos e contextos nas instituições educacionais.

A interdisciplinaridade se apresenta aqui como uma forma de articular uma universalidade de saberes, das mais variadas áreas do conhecimento. Saberes que, científicos ou não, devem ser considerados na propositura de uma construção integradora.

Reconhecemos então interdisciplinaridade, conforme aborda Gaudêncio Frigotto⁵ (1995), como uma necessidade histórica dada as demandas sociais e suas exigências, e como uma problemática a ser enfrentada através do exercício da crítica.

⁵ Filósofo e pedagogo brasileiro

CAPÍTULO 1

A contemporânea ideia de raça incorpora as diferenças culturais e morais às características biológicas, genóticas e fenotípicas, hierarquizando os diversos grupos humanos.

Partindo do Brasil, podemos demarcar a gênese de sua colonização (do Brasil) a partir do século XVI, observamos o contraste entre povos distintos, portugueses e nativos de uma terra a qual era desconhecida ao mundo Europeu.

Tal visão é uma construção do pensamento científico europeu e norte-americano, desenvolvida em meados do século XVIII e consolidada na segunda metade do século XIX, justamente durante o período em que o imperialismo europeu se fortalecia. Por outro lado, foi particularmente nos Estados Unidos, no início do século XX, que ganhou vigor a indagação dessa ideia de raça nos meios acadêmicos, como se pode observar no trabalho de Franz Boas (1858-1942), docente da Universidade Columbia, em Nova York, e no de intelectuais negros norte-americanos, como W.E.B. Du Bois ⁶(1868-1963).

Du Bois foi o primeiro negro a receber o grau de doutor (PhD em história) na Universidade de Harvard, em 1895, e se tornou uma das principais lideranças políticas negras norte-americanas no início do século passado. As teorias raciais consolidadas na Europa e nos Estados Unidos no final do século XIX, que inferiorizam principalmente a raça negra, tiveram grande impacto mundo afora, mas certamente não eram as únicas interpretações possíveis para a ideia de raça que se consolidava.

Movimentos negros, em vários países, começaram a apresentar outras concepções de raça desde o início do século XX. Nesse sentido, é importante ressaltar as diferenças entre racismo e racialismo, como sugere Kwame Appiah, filósofo e escritor anglo-ganês, professor na Universidade de Princeton, o autor identifica diversas doutrinas distintas que competem pelo termo racismo, destacando três que consideram cruciais: o racialismo, o racismo extrínseco e o racismo intrínseco.

Com os questionamentos da "moderna" ideia de raça no final do século XIX, W.E.B. Du Bois tinha sua própria visão sobre o tema. Segundo Appiah, “se alguma pessoa isolada é

⁶ Sociólogo, historiador, ativista, autor e editor. Nascido no interior do estado de Massachusetts, Du Bois cresceu em uma comunidade relativamente tolerante e integrada.

capaz de nos fornecer uma compreensão da arqueologia da ideia de raça no panafricanismo⁷, é ele [Du Bois]” (APPIAH, 1997, p. 53). Du Bois, adentrando nas discussões sobre raça, demonstra que seus desdobramentos têm uma noção mais sócio histórica do que biológica, e questionando o caráter “científico” dessa ideia, ainda que identificasse e reconhecesse as características fenotípicas, afirmava que seriam as “diferenças que separavam os homens em grupos” (DU BOIS *apud* APPIAH, 1997, p. 53). O autor seguia dizendo que

conquanto essas forças sutis tenham em geral seguido a clivagem natural do sangue, da ascendência e das peculiaridades físicas comuns, noutras ocasiões elas passaram por cima destes e os ignoraram. Em todas as épocas, entretanto, elas dividiram os seres humanos em raças que, embora talvez transcendam a definição científica, são, não obstante, claramente definidas aos olhos do historiador e do sociólogo. Se isso é verdade, a história do mundo é a história, não de indivíduos, mas de grupos, não de nações, mas de raças [...]. Que é uma raça, então? É uma vasta família de seres humanos, em geral de sangue e língua comuns, sempre com uma história, tradições e impulsos comuns, que lutam juntos, voluntária e involuntariamente, pela realização de alguns ideais de vida, mais ou menos vividamente concebidos. [...] Mas, embora as diferenças raciais tenham seguido principalmente linhas físicas, nenhuma simples distinção física realmente definiria ou explicaria as diferenças mais profundas – a coesão e a continuidade desses grupos. As diferenças mais profundas são espirituais e psíquicas – indubitavelmente baseadas nas físicas, mas transcendendo-as infinitamente. As várias raças lutam, cada qual à sua maneira, por desenvolver para a civilização sua mensagem particular, seu ideal particular, que hão de ajudar a guiar o mundo para cada vez mais perto da perfeição da vida humana pela qual todos ansiamos, ‘que está muito distante do feito divino’ (DU BOIS, W. E. B. *The conservation of race*, 1897, p. 75-77, *apud* Appiah, 1997, p. 54).

Na concepção de raça de W. E. B. Du Bois, não está aparente uma hierarquização das raças, muito menos a inferiorização de um grupo em particular. Mesmo reconhecendo as diferenças entre as “raças”, e estando, portanto, de acordo com a visão racista, cada “raça”, para ele, contribuiria com suas especificidades, ao longo do processo histórico para o aprimoramento do que o autor chama de civilização.

Desde o século XIX foram atribuídos vários outros significados ao termo “raça”, no entanto, as características físicas eram mais consideradas do que as condições históricas e sociais do indivíduo.

⁷ A ideologia Pan-africanista surgiu de um sentimento de solidariedade e consciência de uma origem comum entre os negros do Caribe e dos Estados Unidos. Ambos estavam envolvidos numa luta semelhante contra a violenta segregação racial. Essa solidariedade que marcou a segunda metade do séc. 19 propôs a união de todos os povos da África como forma de potencializar a voz do continente no contexto internacional. O termo Pan-africanismo foi cunhado pela primeira vez por Sylvester Willians, advogado negro de Trinidad, por ocasião de uma conferência de intelectuais negros realizada em Londres, em 1900. Willians levantava sua voz contra a expropriação das terras dos negros sul-africanos pelos europeus e conclamava o direito dos negros à sua própria personalidade.

O racismo nos países latino-americanos tendem a apresentar dois pontos decisivos, o ideal de branqueamento e a concepção desenvolvida por elites políticas sobre a harmonia racial e a suposta ausência de preconceito baseados na raça/cor. No final do século XIX apresenta-se uma solução para o problema racial: seria pelo branqueamento da população com o gradual desaparecimento da população negra.

continuava dominante o pensamento de embranquecer o povo brasileiro e evitar a entrada de grupos não europeus, os dominantes, os superiores. O Decreto-Lei nº 7.967, de 18/09/1945, dispõe no seu artigo II: atender-se-á, na admissão dos imigrantes, a necessidade de preservar e desenvolver, na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência europeia (RODRIGUES, 1961, p. 153).

(...)os sistemas baseados no embranquecimento admitem o deslocamento social lento, ao longo do contínuo de cor, de modo que sejam mais aceitos aqueles que mais se aproximam da brancura, isto é, aos mestiços se oferece a ilusão de mobilidade e ascensão, enquanto aos pretos as únicas possibilidades oferecidas são a exclusão e a negação de sua auto-imagem. Embora muitos pardos tendem a se identificar como brancos e alguns pretos classifiquem-se como pardos, eles (os pretos) dificilmente poderão classificar-se como brancos, assim, a impossibilidade de ocupar outros lugares estabelece um limite e denuncia a permanência da dicotomia negro versus branco (LOPES, 2004, p. 63).

A construção ideológica das raças, parece se assentar numa ideia de mestiçagem, que consistiria em uma espécie de convivência harmônica entre as raças e as culturas que compõem a formação do país. Isso resultaria na construção de uma democracia racial, que seria a consolidação desse ideal de convivência harmoniosa entre todas as culturas, povos e raças.

Gilberto Freyre⁸, em 1933 escreveu *Casa Grande & Senzala* que expõe a importância da casa-grande na formação sociocultural brasileira, assim como a da senzala na complementação da primeira.

Com a ausência de mulheres brancas, as negras e as índias satisfaziam sexualmente os europeus e com isto a miscigenação tornou-se natural, seja pela falta de escrúpulos do branco, ou pelo estado de vulnerabilidade no qual as negras e índias se encontravam diante dos colonizadores. A miscigenação assim entendida corrigiu, portanto, a distância social entre a casa grande e a senzala.

⁸ Polímata brasileiro. Como escritor, dedicou-se à ensaística da interpretação do Brasil sob ângulos da sociologia, antropologia e história. Foi também autor de ficção, jornalista, poeta e pintor.

Todavia é importante ressaltar que a consolidação dessa “democracia racial” está articulada com a manutenção de uma hierarquia racial, e quem aparecerá no topo dessa relação como dominante, como uma espécie de cidadão ideal para a nação, é o homem branco. Dessa forma percebemos que esse discurso de convivência harmoniosa entre as raças esconde a subalternização de uns indivíduos em detrimento da supremacia racial de outros.

Partindo da "ideia" de democracia racial e do embranquecimento da população, surge o mestiço. A imagem de miscigenação de Freyre entusiasmou o mundo pós 1945, quando passaram a olhar o português como o homem ideal para colonizar os trópicos e criaram o homem ideal para viver nos trópicos: o mestiço-brasileiro, um homem branco com sangue negro e índio. É a partir deste que a sociedade e suas relações sociais vão entrando em metamorfose, com esta transformação o pensar e o agir vão definindo uma época.

É possível pensar a dinâmica das relações raciais a partir de um imaginário social que, pela sua pluralidade e multiplicidade, contrasta com a “rígida” idealização de que formamos uma nação em que a miscigenação biológica teria transbordado para todas as esferas da vida social (SILVÉRIO, 2004).

1.1 Os estudos raciais no Brasil

Os principais estudos da temática negra no Brasil surgem a partir de 1950, e eram de projetos coordenados por Roger Bastide⁹ (1898-1974) e Florestan Fernandes¹⁰ (1950-1995). A revista *Anhembi*¹¹ publicou entre 1953 e 1955, inúmeros artigos que tratavam da temática racial entre brancos e negros, mas ainda uma abordagem morna, dotada de uma tímida repercussão. Em 1960 Jean-Paul Sartre¹² e Simone de Beauvoir¹³ chegam ao Brasil, onde se revelou uma realidade sobre o negro brasileiro antes pouco pensada, este não era refém do racismo colonial, mas das lutas de classe e da economia.

Sartre torna-se de grande relevância no Brasil por suscitar o colonialismo e as lutas de independência no terceiro mundo, referência para os movimentos anti-imperialismo, antirracismo, de descolonização, e nas lutas de classes. Entre 1950-1960 o que dividia a

⁹ Antropólogo, poeta e crítico literário francês

¹⁰ Político, sociólogo e ensaísta brasileiro, considerado fundador da Sociologia Crítica, no Brasil

¹¹ A Revista *Anhembi* foi criada em 1950 e dirigida, desde o início, por seu principal mentor, Paulo Duarte (1899-1984), jurista, arqueólogo, jornalista e escritor paulista, ligado a Julio de Mesquita Filho e ao grupo do jornal *O Estado de S. Paulo*. Tendo circulado até 1962, a revista é parte do projeto intelectual e pessoal de seu editor, propondo-se elevar o nível cultural das elites locais.

¹² Filósofo, escritor e crítico francês, conhecido como representante do existencialismo.

¹³ Escritora, intelectual, filósofa existencialista, ativista política, feminista e teórica social francesa.

população brasileira “era apenas a defesa da ordem burguesa ou a aposta na luta de classes” (GUIMARÃES, 2008, p. 102). Sartre percebe em seus estudos que o brasileiro não é uma cópia fiel do colono, pois nele existia a influência da cultura afrodescendente.

Desse modo, havia brasileiros como Jorge Amado (1912-2001) e Gilberto Freyre (1900-1987) que mostravam em suas obras a desmistificação do homem branco e a presença do homem negro perante a sociedade. Os militantes envolvidos com o movimento negro eram mal vistos pelos militares e elites civis por acreditarem que estes participavam de uma conspiração comunista, pois introduziam uma questão de luta de classes.

A influência de Sartre permanece nas décadas de 70 e 80, suas teorias circulavam entre os militantes e jovens estudantes que liam e viviam essa descolonização proposta em suas obras, “(...) fazendo dele um instrumento de consciência de raça e de resistência à opressão, ideólogo da completa revolução na democracia racial brasileira” (GUIMARÃES, 2008, p. 110).

Segundo Kabengele Munanga¹⁴ (2008), o feito da mestiçagem, pode ser definido como uma troca ou fluxo de genes de intensidade e duração variáveis entre população mais ou menos contrastadas entre si. Dentro desta abordagem a mestiçagem não pode ser concebida apenas como um acontecimento estritamente biológico, isto é, um fluxo de genes entre populações originalmente diferentes. Seu teor é de fato afetado pelas ideias que se fazem dos indivíduos que compõem essas populações e pelos comportamentos supostamente adotados por eles em função destas ideias. A noção da mestiçagem, cujo uso é ao mesmo tempo científica e popular, está saturada de ideologia. (MUNANGA, 2008, p. 18)

Santos (2014) faz um curto relato sobre os povos antigos que se formaram a partir da mestiçagem, pois estando esta intrínseca na história da humanidade. No antigo Egito, nas diversas invasões dos povos asiáticos (persas, sírios, fenícios) e greco-romanos, é difícil acreditar que não houve relacionamentos sexuais com nascimento de filhos entre invasores e a população local. Já na Grécia Clássica, a mestiçagem também ocorreu, até quando por motivo de derrotas políticas, entre os membros das classes dirigentes e membros da aristocracia dominantes. Ocorre que, nestes casos, no plano cultural, foi o momento da descoberta do outro, de um acolhimento das divindades orientais e de uma adesão às filosofias universalistas. A mestiçagem na sociedade romana foi um fato indiscutível, sendo usada para explicar a queda das civilizações.

¹⁴ Antropólogo e professor brasileiro-congolês. É especialista em antropologia da população afro-brasileira, atentando-se a questão do racismo na sociedade brasileira.

Munanga relata que em 1859, o conde Joseph Arthur de Gobineau, quatro anos após chegar ao Brasil, divulgou um artigo em que elogiava a fortuna natural e a beleza do país, mas com relação aos habitantes, cogitava que era composta por uma mistura de raças, um povo degenerado devido às alterações provocadas pela miscigenação, um povo sem futuro. Estimou baseado nos dados censitários, que os mulatos não se reproduziriam além de um número limitado de gerações e que desapareceriam dentro de máximo duzentos e setenta e no mínimo duzentos anos. Defendia a imigração europeia, pois julgava que desta forma a raça se reestabeleceria, haveria uma melhoria na saúde pública, na índole moral e o país seria mais feliz.

Segundo Munanga, Silvio Romero¹⁵ acreditava que o povo tipicamente brasileiro, produto do resultado do cruzamento entre brancos, negros e índios, ao final do processo de mestiçagem, considerado um espaço de tempo, predominaria a raça branca sobre as demais, acreditando que haveria uma homogeneização da sociedade brasileira com a dissolução da diversidade racial e cultural e o desaparecimento dos elementos não brancos.

Para Raimundo Nina Rodrigues¹⁶ que discordava da tese de Silvio Romero por acreditar que o indivíduo herda os traços somáticos e o estágio mental correspondente à sua raça, sendo que o atavismo poderia se manifestar nos mestiços. A heterogeneidade do país leva-o a rejeitar a ideia de unidade étnica proposta por Romero.

Nina considerava que negros, índios e mestiços não possuíam a mesma consciência do direito e do dever que a raça branca, por não terem atingido o nível de desenvolvimento psíquico para exercerem o livre arbítrio ou para discernir seus atos. Justificando que as raças cruzadas são profundamente degradadas, e atribui essa degradação aos defeitos dos colonizadores portugueses, que eram gente da pior espécie, provenientes de um povo atrasado e arredio da civilização europeia, ao insucesso das catequeses, ao calor excessivo do clima e à riqueza do solo (MUNANGA, 2008, p. 52).

Em 1902, Euclides da Cunha¹⁷ continua com ideia de existência de um tipo étnico brasileiro, considerando que os mestiços existem devido à grande heterogeneidade racial, aos cruzamentos, ao meio físico e à variedade de situações históricas. “Alguns retêm uns poucos

¹⁵ Advogado, jornalista, crítico literário, ensaísta, poeta, historiador, filósofo, cientista político, sociólogo, escritor, professor e político brasileiro.

¹⁶ Médico legista, psiquiatra, professor, escritor, antropólogo e etnólogo brasileiro. Foi também dietólogo, tropicalista, sexologista, higienista, biógrafo, epidemiologista.

¹⁷ Escritor e jornalista brasileiro. Nascido em Cantagalo, estudou na Escola Politécnica e na Escola Militar da Praia Vermelha, tornando-se brevemente um militar.

traços de sua ascendência negra por influência do atavismo, mas as miscigenações removem dos mestiços os traços da raça negra” (MUNANGA, 2008, p. 60).

Já em 1911, João Batista Lacerda¹⁸, concebia os mestiços inferiores aos negros como mão de obra agrícola, mas física e intelectualmente os considerava superior aos negros. Este pensamento deu-se em razão de rejeitar a teoria do hibridismo, e por conceber que o fruto do relacionamento sexual de brancos e negros teria qualidade intelectual inferior. Para Lacerda, no Brasil, já se viu os filhos dos mestiços apresentarem na terceira geração todos os caracteres físicos da raça branca.

Em 1940 o censo apresentou uma população branca de 63% do total nacional, o que veio ao encontro das ideias de Lacerda.

O etnólogo, Edgar Roquette-Pinto¹⁹, lastimava a ausência de conhecimento do negro brasileiro, que, se tivesse recebido uma educação apropriada, seria capaz de alcançar progresso, como ocorreu nos Estados Unidos. Já em 1911, avaliando o processo de branqueamento da população negra, apresentou dados estatísticos que os estimavam em 50% da população.

Francisco José de Oliveira Viana²⁰ acreditava que os mestiços eram produtos históricos dos latifúndios e, portanto, uma força nova na história nacional, que fugiam dos traços da herança negra ou indígena, na busca por um lugar na sociedade. Este fato repercutiu até hoje no processo de formação da identidade de negros e mulatos.

A diversidade de nações negras trazidas ao Brasil, cada uma com características tanto físicas quanto psicológicas diferentes entre si, e os brancos deram origem a uma variedade de mestiços, o que, segundo Viana, torna absurda a procura por uma unidade psicológica do mulato e a fixação de sua unidade antropológica.

Segundo Munanga (2008), a classificação em superiores e inferiores aceita por Viana, baseia-se nos traços físicos dos mestiços, ou seja, quanto mais claro, mais superior e mais próximo ao branco ele seria; e quanto mais escuro e com traços negroides, mais distante do branco e de suas qualidades morais e intelectuais estaria.

Oracy Nogueira, sociólogo brasileiro, resumiu os conceitos de Viana, quando sistematizou a coloração gradual da pele em preconceito de “marca” ou de “cor”, em oposição

¹⁸ Médico e cientista brasileiro.

¹⁹ Médico legista, professor, escritor, antropólogo, etnólogo e ensaísta brasileiro. Membro da Academia Brasileira de Letras, é considerado o pai da radiodifusão no Brasil.

²⁰ Professor, jurista, historiador e sociólogo brasileiro, imortal da Academia Brasileira de Letras.

ao preconceito de “origem”, baseado na composição do sangue, como acontecia nos Estados Unidos.

Para apoiar a crença em um futuro ariano da população brasileira, Viana recorreu às estatísticas dos recenseamentos, dados manipulados para se chegar a objetivos determinados.

Viana não possui uma explicação sociológica do motivo da população negra, índia e mestiça diminuir. Sua reflexão das estatísticas demográficas é ideológica e politicamente orientada, por cogitar em ver um Brasil branco, do que em explicar socialmente os fatos. As condições de vida dos escravizados e de seus descendentes, o fim do tráfico negreiro e a imigração europeia em massa, são curiosamente transformados por ele em superioridade natural da fecundidade da raça branca e em sua maior capacidade de sobrevivência na luta pela vida. O darwinismo social domina seu pensamento (MUNANGA, 2008, p. 70).

O sistema do branqueamento seria a forma encontrada para impedir os conflitos raciais no Brasil, diferente do que ocorria em outros países. Ao desviar os descendentes mestiços e ao abolir a superioridade numérica do negro, responsabilizaria o comando do País ao segmento branco.

Mediante a entrada de brancos da Europa, esperou-se branquear aos poucos a população, à proporção que a superioridade e a força do sangue branco extinguissem aos poucos os traços físicos e culturais africanos e ameríndios (VIANA, 1934).

Em meados de 1930, o Brasil procurava novas direções na orientação política, tendo como inquietação o desenvolvimento social. As teorias raciológicas do fim do século XIX não tinham mais espaço nesse novo cenário.

Ultimamente podemos entender que a mídia impressa e televisiva, tem uma parcela de responsabilidade sobre a conservação do juízo negativo que se projeta sobre os negros. Raros são as empresas que associam seus produtos às pessoas negras, assim como é difícil se perceber a presença destes atores na grande maioria dos comerciais de televisão. Em revistas e jornais impressos este fato também é comum, poucas são as revistas que trazem modelos negros na capa e no interior. Como também nas novelas poucos são os exemplos de negros que são protagonistas na dramaturgia ou filmes nacionais.

Infelizmente, não podemos concluir que as teorias que discriminam o negro e seus descendentes sumiram do nosso cotidiano. De uma forma subentendida, sutil, subliminar estas teorias estão presentes na atualidade.

Remontando a cronologia, Mário Augusto Medeiros da Silva (2013) mostra que em 1980, intelectuais dedicam os conhecimentos para aprofundar e discutir sobre as questões da

cultura negra. Constroem na literatura a busca do reconhecimento na cultura negra, mas aponta uma desarticulação pela consciência negra, pois este indivíduo tem que se despir da cultura do colono e ir à busca de sua própria conjuntura psicossocial. Desta forma apresenta-se a discussão da formação de uma consciência negra, afastando-se da sombra e da induzida cultura opressora. A partir dessa conjuntura, nasce a preocupação do tornar-se, vir a ser o que realmente é, desconstruir a assimilação, formar-se a partir de sua memória, como expõe Silva:

Reencontro muitas vezes oblíquo e dramático, causando estranhamento a um e a outro lado, e que se daria em três etapas: assimilacionista, memorialista e combativa; e o homem de cultura teria completado seu processo de descolonização ou reação à dominação intelectual, fazendo de sua literatura uma arma potente (SILVA, 2013, p. 374).

A situação é contraposta pela existência do negro a partir do branco, que foi construída por uma situação colonial e com o perpassar dos anos essa concepção foi tornando-se inerente ao homem. E a quebra dessa situação vai se familiarizar na busca de sua real história sem a presença do opressor (SILVA, 2013).

As conferências e eventos realizados por grupos de intelectuais ajudavam a consolidar os ideais da cultura negra, manifestar e denunciar uma realidade. O racismo é o elemento mais corriqueiro da sociedade, tornando-se um objeto cultural, que está presente no meio comum. A passividade está presente naqueles que se submetem a ser inferiorizados e o racismo está presente constantemente nesta forma de convívio. A luta se integra nesta constância, de não se deixar oprimir pelo opressor (SILVA, 2013).

O binômio racismo-cultura representa uma luta, luta para desconstrução da submissão do negro ao branco, que consta culturalmente numa experiência habitual para quem vive em uma sociedade racista. Desta forma os homens negros que vivem nas Américas “(...) terão como tarefa construir e legitimar, redescobrir e potencializar a memória e o passado, as formas de existir consideradas as mais verdadeiras do dominado” (SILVA, 2013, p. 376).

Então, a busca cultural, a memória e o passado são peças que fortalecem a cultura negra, desmistificar a realidade e refazer uma sociedade sem o racismo, humanizada, integral e equitativa é uma construção de todos os indivíduos que a constituem (SILVA, 2013).

As discussões acerca das relações raciais vão se intensificando ao longo dos séculos, e o conceito de raça vai aparecendo como fundamental na sistematização dos princípios presentes na sociedade brasileira. Todavia não se percebe um amadurecimento das instituições no sentido de problematizar e lidar com as tensões existentes, isso acaba

produzindo no ambiente social uma reprodução das práticas discriminatórias desenvolvidas ao longo dos séculos.

No âmbito brasileiro, deve-se desvelar sua própria história negra e afro, negra no contexto de suas conquistas e afro mediante a sua cultura, formalizar sua estrutura e proporcionar conhecimento. Para isso é necessário transformar os principais nomes em “heróis”, símbolos nacionais, para edificar uma identidade pertencente negra-brasileira.

Os intelectuais negros brasileiros se impunham através da escrita, literatura e poesias, despontando as calamidades dessa corrosão que o racismo comina e a força do povo negro no enfrentamento dos males deste racismo (SILVA, 2013).

De personagem o mais das vezes estereotipado na literatura brasileira criam-se autores negros autoconscientes de seu papel: a busca de índices negros e de uma ética criativa; a conformação das ideias, os embates internos; a assunção do papel de homens de cultura (no sentido fanoniano) e as variações das ideias de tarefa ou missão; a preocupação com a formação de um público-leitor (idealizado/direcionado) etc. (SILVA, 2013, p. 383).

A formação de uma cultura e política negra está em constante transformação pelos ideais socioculturais. A luta é constante contra o racismo, e está presente na veia da autoafirmação de sua imagem sem a necessidade do branco (SILVA, 2013).

Fernando Rosa da Silva e Vania Aparecida Martins Bernardes (2011) trazem essa discussão para a educação pensando o ensino de história da África e cultura africana, afro-brasileira e indígena, expondo inúmeras questões que são problematizadas por intelectuais brasileiros, que muito interessam à proposta de pesquisa. Por exemplo, o fato de os povos africanos não aparecerem como protagonistas de suas próprias histórias, mas como coadjuvantes. E do ponto de vista cultural existiu durante muito tempo um desconhecimento do continente africano como espaço físico, cultural, étnico e histórico (BERNARDES, 2011).

Andrews (1998) traz um aspecto importante vinculado entre o racismo e a política estatal, o autor encontra evidências entre o governo estadual de São Paulo e os proprietários de terra, visualizando o crescimento da população imigrante europeia para o desenvolvimento econômico e impedindo a diversificação profissional entre os afro-brasileiros, afastando-os da competição profissional.

Caio Prado Júnior²¹ no livro “Formação do Brasil contemporâneo”, em uma interpretação que se tornou clássica, diz que as bases materiais da formação brasileira no

²¹ Foi um historiador, geógrafo, escritor, político e editor brasileiro. As suas obras inauguraram, no país, uma tradição historiográfica identificada com o marxismo.

período colonial eram a grande propriedade, a monocultura e o trabalho escravo. A essência da interpretação de Caio Prado Júnior nesse livro é o “sentido da colonização”: não a formação social que ocorria na colônia, mas o empreendimento econômico. A respeito da presença negra, ele escreve:

A contribuição do escravo preto ou índio para a formação brasileira é, além daquela energia motriz, quase nula. Não que deixasse de concorrer, e muito, para a nossa ‘cultura’ no sentido amplo em que a antropologia emprega a expressão, mas é antes uma contribuição passiva, resultante do simples fato da presença dele, e da considerável difusão de seu sangue, que uma intervenção ativa e construtora. O cabedal que traz consigo da selva americana ou africana, e que não quero subestimar, é abafado e se não aniquilado, deturpa-se pelo estatuto social, material e moral a que se vê reduzido seu portador. E aponta, por isso apenas, muito timidamente, aqui e acolá. Age mais como fermento corruptor da outra cultura, a do senhor branco que lhe sobrepõe (PRADO JUNIOR, 1965, p. 270).

Em “Raízes do Brasil” de Sérgio Buarque de Holanda²², o negro é essencial, desde a Colônia, como mão de obra, meio de produção e objeto de exploração. O autor não atenta para as contradições e as hierarquizações que ocorreram na malha social. Sua visão focava nos vícios do paternalismo, do patrimonialismo, formalismos como a cordialidade, e outros males de uma elite impotente e insensata – tudo isso determinado pelas matrizes ibéricas do povo brasileiro. Em relação aos indígenas, ele consagrou visões simplistas, que ainda na contemporaneidade orientam o senso comum sobre a escravidão:

A presença do negro representou sempre fator obrigatório no desenvolvimento dos latifúndios coloniais. Os antigos moradores da terra foram, eventualmente, prestimosos colaboradores na indústria extrativa, na caça, na pesca, em determinados ofícios mecânicos e na criação de gado. Dificilmente se acomodavam, porém, ao trabalho acurado e metódico que exige a exploração dos canaviais. Sua tendência espontânea era para atividades menos sedentárias e que pudessem exercer-se sem regularidade forçada e sem vigilância e fiscalização de estranhos. Versáteis ao extremo eram-lhe inacessíveis certas noções de ordem, constância e exatidão, que no europeu formam como uma segunda natureza e parecem requisitos fundamentais da existência social e civil (HOLANDA, 1999, p. 48).

A medicina aparece também com o objetivo de estudar e analisar corpos e mentes humanas, combater à feitiçaria, verificar as causas de doenças, de moléstias, ou seja, pretende opor-se ao mau, presente na vida social de um grupo ou coletividade, através de técnicas científicas e instrumentos tecnológicos e terapêuticos. A medicina rudimentar se unia aos

²² Foi um historiador brasileiro. Foi também crítico literário, jornalista e um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores.

interesses cristão-católicos na Europa (FOUCAULT, 1994), e, posteriormente, no Brasil como um instrumento para segregar as negras no interior do lar, onde o médico, “tal como o padre tinha acesso à intimidade das populações femininas. Enquanto o segundo cuidava das almas, o doutor ocupava-se dos corpos [...]” (PRIORE, 1992, p.29). Costa (1989) mostra que no Brasil a medicina encaminhou regras de conduta moral e de postura corporal à sociedade oitocentista, determinando um conjunto de mecanismos sociais de controle que disciplinaria a sociedade.

Para Freyre (1987), a atuação do negro escravo não ocorreu apenas no campo da força bruta de trabalho, mas teria impulsionado o desenvolvimento da colônia, a partir de valores culturais remanescentes e de aplicações tecnológicas (na agricultura, no artesanato, com a metalurgia do ferro, a ourivesaria etc.) trazidas em sua “bagagem de conhecimentos”.

Se o negro só trouxe vantagens, se sua cultura é riquíssima, se sua companhia é alegre e terna, se as negras e mulatas são tão lindas e sensuais, se a miscigenação não é o grande problema do Brasil, o latifúndio e a escravidão não foram erros, obstáculos, problemas; foram opções corretas que tornaram possível o sucesso do português nos trópicos (REIS, 2007, p.56-57).

Já Fernando Henrique Cardoso²³, invertendo totalmente as ideias de benignidade da escravidão e de equilíbrio de antagonismos entre senhores e escravos, diz em seu livro “Capitalismo e escravidão no Brasil meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul”:

A reificação do escravo produzia-se objetiva e subjetivamente. Por um lado tornava-se uma peça cuja necessidade social era criada e regulada pelo mecanismo econômico de produção. Por outro lado o escravo auto-representava-se e era representado pelos homens livres como um ser incapaz de ação autônoma [...].

O escravo se apresentava como um ser humano tornado coisa, como alguém que, embora fosse capaz de empreender ações com ‘sentido’, pois eram ações humanas, exprimia na própria consciência e nos atos que praticava, orientações e significações sociais impostas pelos senhores... Nesse sentido, a consciência do escravo apenas registrava e espelhava, passivamente, os significados sociais que lhe eram impostos (CARDOSO, 1977, p. 125).

Celso Furtado²⁴, um dos mais importantes intelectuais de sua geração, compartilhou dessas visões:

²³ Sociólogo, cientista político, professor universitário, escritor e político brasileiro. Foi o 34º presidente da República Federativa do Brasil entre 1995 e 2003.

²⁴ Economista brasileiro e um dos mais destacados intelectuais do país ao longo do século XX.

O homem formado dentro desse sistema social (a escravidão) está totalmente desaparelhado para responder aos estímulos econômicos. Quase não possuindo hábitos de vida familiar. A ideia de acumulação de riqueza é praticamente estranha. Demais, seu rudimentar desenvolvimento mental limita extremamente suas 'necessidades', cabendo-lhe um papel meramente passivo nas transformações econômicas do país (FURTADO, 1970, p. 140-141).

Entretanto, havia outras visões que não falavam de terror ou de benignidade. Sua ênfase estava na condição de sujeito do ser humano escravizado. E a partir destas condições de ser humano escravizado, muitos personagens foram levantados, dentre eles está Zumbi dos Palmares. Esse personagem emblemático na história do Brasil foi o último comandante do Quilombo dos Palmares, entre o final dos anos 1670 e meados de 1690.

O Quilombo dos Palmares ou N'Gola Janga (Pequena Angola), como aparentemente o quilombo era denominado por seus habitantes, era na verdade, um complexo territorial constituído por diversos mocambos – nome dado aos aldeamentos – uma série de doze ou mais quilombos, organizados em reino, no fim do século XVII. Calcula-se que havia entre 20 a 30 mil pessoas, criados e controlados por ex-escravos na região da Serra da Barriga, atualmente parte do Estado de Alagoas.

O grande chefe tinha que acatar a apreciação do Conselho, que era composto pelos líderes de cada aldeia e respectivos cabos de guerra. Os líderes das aldeias eram eleitos pelos moradores, os ministros e cabos de guerra eram nomeados pelo chefe, após ouvir o Conselho.

Como atividade agrícola plantavam milho, mandioca, feijão, batata-doce, cana-de-açúcar, banana e legumes diversos. Do fruto da pindoba extraíam óleo para a iluminação, também possuíam oficinas, forjas e olarias que produziam utensílios de metal, cerâmica e madeira. A terra era de domínio coletivo e os trabalhadores tinham direito a uma parte do que produziam.

Cada grupo de indivíduos tinha seu trabalho. Havia os agricultores, os artesãos, os guerreiros e os funcionários, estes se repartiam em administrativos, que cuidavam dos impostos, os judiciários que aplicavam as leis e puniam os delitos e os militares que treinavam as tropas. Para não haver discriminação de língua e agregar os negros de diversas culturas, o português era o idioma mais comum em Palmares, o sistema econômico e social do quilombo dos Palmares apresentava uma ameaça ao governo colonial, devido à detenção coletiva da terra e a liberdade que o local promovia aos seus moradores e aos que ainda não haviam conseguido a liberdade.

O quilombo dos Palmares durou um século onde enfrentou a paz e a guerra. Foram 27 guerras contra os portugueses e holandeses, que por longo tempo invadiram o território do Pernambuco.

Zumbi nasceu em Palmares, mas quando criança foi raptado em uma ação militar enviada pelo governo da província, foi adotado por um padre e teria tido a melhor educação possível naquela região, mas, em dado momento de sua adolescência, teria renegado a condição de protegido e voltado para o quilombo. Sua determinação e capacidade de liderança teriam feito dele o comandante de armas, até que em 1678, após liderar a rejeição a um acordo proposto pelo governo – aceito por alguns dos principais dirigentes e por um grande contingente de quilombolas, particularmente os nascidos no quilombo, que pelo acordo seriam libertados –, tornou-se seu principal comandante político (FREITAS, 1984).

Após mais de 25 anos dirigindo o Palmarino, que, na estimativa de Freitas (1984) chegou a contar com mais de 20 mil pessoas, a cerca de Macaco, a capital, foi rompida, ao fim de uma sequência de grandes batalhas, e o Quilombo, derrotado. Embora ferido, Zumbi sobreviveu, mas cerca de um ano depois, teria sido delatado por um companheiro e sucumbido em um terrível confronto com um grupo muito mais numeroso de adversários.

Morto em combate no dia 20 de novembro de 1695, sua imagem é o centro de eventos que estimulam o combate ao racismo na sociedade brasileira ao longo do mês de novembro. O dia de sua morte é hoje reconhecido como o Dia Nacional da Consciência Negra.

Este acontecimento da história não é relatado ou exposto nos livros didáticos. O que é repassado, e de forma abreviada, é a história da resistência dos negros em Palmares, omitindo-se acontecimentos que confirmam o espírito lutador e a capacidade de organização e convivência com liberdade dos negros e seus descendentes. Ensinar que os alunos negros são descendentes de um povo guerreiro, que não deixou de lutar contra um regime de escravidão, apesar de toda a dureza da escravidão, faz toda a diferença na formação da identidade dos estudantes.

Durante a segunda década do século XX surgiram os primeiros periódicos de uma imprensa negra, dentre eles estão, “O alfinete”, “A redenção”, “A sentinela”, “A liberdade”, “O menelick”, “O kosmos”, entre outros, são anteriores a 1920. Eles falavam da realidade de seu dia a dia, cotidiano do seu público, por exemplo, noticiário de datas e eventos festivos, comentários maliciosos e críticas aos homens e mulheres que “saíam da linha”, poemas e pregações morais e educativas que enfatizam a necessidade do “levantamento da raça”. A

mudança para um tom mais combativo, com espírito de luta em relação à discriminação racial e aos “prejuízos do negro” aconteceu com o “Clarim da alvorada”, após 1924

Treze de maio de 88 foi um domingo de muitas esperanças, para todo o povo brasileiro que viviam anceados pela triste sorte dos pretos cativos; este treze de maio [1928], foi também um domingo, porém de fé e não de esperanças, porque a fé é a certeza; a esperança é a dubiedade, e de dubiedade e fracassos estamos cansados. Precisamos da certeza e segurança na vitória final da raça. A esperança que trouxe a ‘Lei Áurea’ foi a de não saber o destino do negro que, embora livre das torturas ficava desde esta data, no mais completo abandono e espoliado em tudo. A fé que trouxe este treze de maio foi a certeza no futuro, porque contemplou-se o negro majestoso na tribuna livre (LEITE, José Correia. Os dois 13 de maio. Jornal Clarim da Alvorada, jun. 1928).

José Correia Leite que é sinônimo de imprensa negra paulistana, além de ser uma das maiores referências de seriedade, de abnegação e de uma aguda consciência e capacidade críticas a serviço da “causa”. “Seu” Leite, em sua extrema simplicidade, seguiria sendo a “reserva moral e de lucidez” para as novas gerações de militantes, até o seu falecimento, em 27 de fevereiro de 1989, aos 89 anos.

Roger Bastide – antropólogo francês e professor da USP – foi pioneiro na imprensa negra realizada nos finais dos anos 1940. Em 1950, Florestan Fernandes à frente da escola paulista de sociologia, delineou um novo perfil para os estudos sobre as relações raciais no Brasil, com diversos estudos voltados para a análise das desigualdades estruturais na sociedade. Nesse contexto, Florestan Fernandes e a escola paulista de sociologia tiveram um importante papel no processo de instituição da sociologia científica no país. Segundo Octavio Ianni²⁵, logo no início do livro “Raças e classes sociais no Brasil”,

os cientistas sociais brasileiros voltaram-se para o estudo da estrutura das relações raciais com finalidades eminentemente práticas. Tratava-se de utilizar o pensamento científico para esclarecer a situação real dos diferentes grupos étnicos e raciais, em face da sociedade brasileira. Tomava-se consciência de que certas possibilidades de progresso da civilização brasileira passaram a depender do estudo científico das condições e orientações das relações raciais. [...] a necessidade de conhecer e desfazer algumas falácias ideológicas levou a pesquisa sobre a estrutura das relações raciais no Brasil a adquirir estatura científica. Nesse sentido, os estudos nesse campo tiveram sempre uma dupla finalidade prática: conhecer as condições e as orientações da realidade e desfazer a trama ideológica em que se fundamenta parcialmente a manutenção de distinções econômicas, sociais e políticas (IANNI, 1996, p. 3-4).

²⁵ Sociólogo e professor brasileiro.

Em 1964, Florestan Fernandes ²⁶publicou na segunda parte de seu livro “A integração do negro na sociedade de classes”, um capítulo inteiramente baseado no pensamento expresso em jornais negros. Preciosas, então, são a análise e a reprodução de muitos exemplares desses jornais.

Na segunda metade do século XIX, com a simultânea desintegração da ordem social escravocrata e senhorial, e a integração da ordem social competitiva, “a vítima da escravidão foi também vitimada pela crise do sistema escravista de produção. A revolução da ordem social competitiva iniciou-se e concluiu-se como uma revolução branca. Em razão disso, a supremacia branca nunca foi ameaçada pelo abolicionismo” (FERNANDES, 1972, p. 85).

Florestan Fernandes expõe a existência de incentivos dos sucessivos governos brasileiros à imigração europeia, cujos beneficiados vinham ocupar os locais de trabalho disponíveis no mercado brasileiro, afirmava que:

por trás da estrutura social da ordem social escravocrata e senhorial, o ‘escravo’ e o ‘negro’ eram dois elementos paralelos. Eliminado o ‘escravo’ pela mudança social, o ‘negro’ se converteu num resíduo racial. Perdeu a condição social que adquirira no regime da escravidão e foi relegado, como ‘negro’, à categoria mais baixa da ‘população pobre’, no momento exato em que alguns de seus setores partilhavam das oportunidades franqueadas pelo trabalho livre e pela constituição de uma classe operária assalariada. [...]. Mas quando [o ‘negro’] estava tentando impor a si mesmo e aos brancos indiferentes a ‘Segunda Abolição’, a tentativa foi recusada e condenada como manifestação de ‘racismo’ (FERNANDES, 1972, p. 88).

É com o Movimento Negro Brasileiro que a importância, a força e o desenvolvimento de estudos serão consolidados. É nesse contexto que a história da África e dos negros no Brasil adquire relevância acadêmica. Esses conteúdos estão chegando às portas da escola básica, principalmente devido à consolidação do nível de consciência social sobre a questão racial. Entre muitas objeções, é notável o engajamento de pedagogos, cientistas sociais, psicólogos, historiadores e pesquisadores em outros campos do conhecimento, instigados a uma melhor compreensão e a um efetivo enfrentamento do preconceito, da discriminação e das desigualdades raciais. Deste modo, a necessidade de resistir às forças contrárias, pois sem as lutas as políticas sociais não existiriam, assim desfazendo a imobilização intelectual e fortalecendo as práticas transformadoras (VALE, 2014).

²⁶ Sociólogo e político brasileiro. Foi deputado federal pelo Partido dos Trabalhadores. Foi agraciado postumamente em 1996 com o Prêmio Anísio Teixeira.

O Movimento Negro para Joel Rufino dos Santos²⁷ possui duas dimensões: uma em sentido restrito, como “o conjunto de entidades, militantes e ações dos últimos 50 anos, consagrados à luta explícita contra o racismo, e outra em sentido amplo, como todas as entidades de qualquer natureza e todas as ações de qualquer tempo (aí compreendidas aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro (RUFINO DOS SANTOS, 1985, p. 287); fundadas e promovidas por pretos e negros. Tal visão ajuda a compreender a dinâmica de uma luta social. Desta forma não se restringe à exposição e às ações políticas como disputa direta de poder. Não há movimento social sem respaldo cultural e sem bases sociais. Ambas as dimensões estiveram presentes em toda a trajetória do Movimento Negro Brasileiro.

Os movimentos de revolta dos negros por muitas vezes foram silenciados pela historiografia oficial, pois nesta não é revelado a realidade e como estes movimentos lutaram contra todo um sistema de opressão vivido desde a época da colonização.

De certa forma oferece uma ideia de que o povo se deixou escravizar, que aceitou com naturalidade a imposição do cativo e todo o sofrimento que isto acarretou. Aceitar a passividade do negro perante a escravidão intervém diretamente na constituição da autoestima e da identidade tanto de negros quanto de brancos.

As revoltas e fugas quando contadas vêm seguidas por um amplo relato da ação bem-sucedida dos que conseguiam frustrar estas tentativas. Os castigos aplicados, aliados a uma humilhação, tinham a intenção de disciplinar o indivíduo e os demais. Quando a figura do caçador vem adjetivada pela cor, sendo um mulato ou negro, existe então uma conotação em divulgar a ideia de que o próprio negro rejeita a atitude de rebelião e revolta de outro negro.

Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes²⁸ (2004) avaliam como um equívoco histórico a crença na passividade do negro, na indolência, preguiça e conformismo diante da escravidão. E destacam alguns fatores que contribuíram para a persistência deste equívoco:

- O racismo que existe em nossa sociedade produz e dissemina uma visão negativa sobre o negro. Através de piadas racistas, na associação entre negro e criminalidade, negro e pobreza, negro e sujeira;
- Existe um desconhecimento por parte da sociedade, inclusive dos intelectuais, sobre os processos de luta e organização dos escravizados e dos seus descendentes

²⁷ Historiador, professor e escritor brasileiro, tendo sido um dos nomes de referência sobre o estudo da cultura africana no país.

²⁸ Pedagoga brasileira. Tornou-se a primeira mulher negra do Brasil a comandar uma universidade pública federal, ao ser nomeada reitora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, em 2013.

durante o regime escravista. Muitos acreditam que o longo período que durou a escravidão deve ser também creditado à passividade do negro;

- A falta da divulgação e pesquisas que recontam a história do negro como sujeito ativo;
- A crença de que no Brasil não existe racismo, que a convivência harmoniosa entre os diferentes segmentos étnicos existentes deve-se à forma mais branda de exploração, comparadas as situações vividas em outros países onde havia segregação.

É imprescindível analisar o contexto social em que viviam os escravizados e libertos, pois as possibilidades de convivência existentes na sociedade dos homens livres, não permitia nenhum tipo de integração ou inclusão social deste grupo naquela sociedade. Assim, todos os esforços no sentido de uma luta por liberdade representam um sentimento de coragem e indignação diante da escravidão e não apatia ou passividade.

Mediante este movimento de luta e organização negra existente na época da escravidão, Munanga e Gomes (2004) intitulam de resistência negra. A indisciplina às regras do trabalho, as revoltas, as evasões, os assassinatos dos senhores e de suas famílias, os abortos, os quilombos, as organizações religiosas podem ser consideradas formas de resistência utilizadas pelos negros na sua luta contra o regime servil.

Estas situações de resistência apontam que, apesar de toda a humilhação que constituiu o regime escravo, existia também uma dignidade naqueles homens e mulheres que viveram uma situação que lhes foi atribuída, e isto faz toda a diferença na forma de ver o resultado de todo este processo na vida dos ex-escravizados e seus descendentes. A história da resistência e fuga para os quilombos é a que ganha maior destaque.

A palavra quilombo é originária da língua banto umbundo, falada pelo povo ovimbundo, que se refere a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África central, mais especificamente na área formada pela atual República Democrática do Congo e Angola. (MUNANGA e GOMES, 2004, p. 71).

No continente africano, o termo quilombo refere-se a uma associação de homens, aberta a todos. No quilombo os homens eram submetidos a ritual de iniciação para se tornarem guerreiros, homens invulneráveis às armas inimigas.

A existência dos quilombos era comum onde havia a escravidão dos africanos e de seus descendentes. Nas Américas, houve grupos semelhantes, porém com nomes diferentes, de acordo com a região em que se encontravam: cimarrões, em países de colonização

espanhola; palenques em Cuba e Colômbia; cumbes na Venezuela; e marrons na Jamaica, nas Guianas e nos Estados Unidos (SILVA, 2014).

Numerosos quilombos foram instalados no século XIX, principalmente nas décadas finais do período escravista. Os indivíduos que moravam nos quilombos eram chamados de quilombolas, mocambeiros ou calhambolas. Foram perseguidos pelos senhores e pelo aparato militar colonial onde quer que estivessem. Os quilombos que mais resistiram foram os que se localizaram nas áreas mais isoladas e os que mantiveram aliança com os índios, brancos pobres e os demais grupos da população (SILVA, 2014).

Quilombo não era somente um local para refúgio de escravos fugidos, tratava-se de uma reunião fraterna e livre, com laços de solidariedade e convivência resultante do esforço de negros escravizados em resgatar sua liberdade e dignidade por meio da fuga do cativeiro e da organização de uma sociedade livre (MUNANGA e GOMES, 2004, p.72).

“Discriminação e desigualdades raciais no Brasil”, publicado em 1979 pelo sociólogo Carlos Hasenbalg, um dos pioneiros estudos desta temática, expõe claramente outra perspectiva em relação às razões pelas quais ainda haveria discriminação racial no Brasil no final da década de 1970, quase cem anos após a Abolição da Escravatura: os novos mecanismos discriminatórios criados e atualizados no pós-Abolição é que seriam os responsáveis pela perpetuação das desigualdades raciais no país, e não mais a herança da escravidão. De acordo com Hasenbalg, com a abolição do escravismo e o aparecimento da igualdade formal, os negros emancipados começaram a frustrar as expectativas do grupo branco e a ameaçar o monopólio de certas posições sociais em mãos dos brancos. Nesses cenários, o significado e funções do preconceito e discriminações raciais são modificados, visto que era necessário criar mecanismos sociais que, em nome de uma desigualdade natural, permitissem a acomodação dos negros a um sistema assimétrico de posições e privilégios. Desta forma, as práticas racistas após a abolição são ativadas pelas ameaças reais ou imaginárias feitas pelos negros à estrutura de privilégios sociais dos brancos (HASENBALG, 2005, p. 84).

Em meados de 1990 percebemos uma alteração de postura, em todos os segmentos da sociedade brasileira, em relação ao tratamento das questões da população negra no país. O nascimento de vários instrumentos para a proteção desta população, por exemplo, os conselhos em âmbitos municipal, estadual e federal, com a função de estimular e formular políticas de valorização da população negra. Para Hasenbalg e Silva (1992), com estudos

existentes sobre as desigualdades raciais já seria possível de três maneiras a correção de distorções através da jurisdição:

Em primeiro lugar, por meio do caminho jurídico utilizando a legislação que pune o racismo como crime. Em segundo lugar, pela aplicação de ações afirmativas que, de acordo com o autor, visariam à igualdade entre grupos no plano dos direitos e consistiriam no tratamento preferencial baseado no pertencimento a grupos (de raça ou gênero) para compensar a discriminação no passado.

Para Hasenbalg, dois obstáculos interpor-se-iam para tal implantação: a ausência de apoio político e o sistema de classificação racial brasileiro (dificuldade de identificar quem é não branco). Finalmente, as políticas não racialmente específicas que, segundo o autor, possuem caráter redistributivo e se constituem em programas variados para combater a pobreza nas suas raízes. Estas últimas irão sempre depender, em grande medida, do tipo de governo eleito, da correlação de forças políticas e da obtenção de um padrão de desenvolvimento sustentado que facilite a redistribuição. (SILVÉRIO, 2002, p.228).

Ao exprimir diversas análises das relações raciais no Brasil, Stuart Hall (1932-2014) jamaicano que se radicou na Inglaterra, afirma ser fundamental não se perder de vista que “raça é uma construção política e social” bastante recente na história da humanidade. Contudo, os impactos na sociedade dessa ideia de raça, em meio à qual se organiza o racismo, são muitos e interferem diretamente na construção social contemporânea (PAIXÃO; CARVANO, 2008; HENRIQUES, 2001; HASENBALG, 1979; FERNANDES, 1965).

No século XXI, ainda é possível observar vários aspectos da democracia brasileira que se encontram deficientes. Se as desigualdades sociais, ainda são uma marca dessa sociedade, nesse contexto, o racismo continua sendo um elemento estruturante dessas desigualdades e definidor de maiores ou menores oportunidades para os brasileiros, dependendo do seu pertencimento étnico-racial (pretos, pardos, indígenas, brancos ou amarelos), como afirmam diversos pesquisadores (PAIXÃO; CARVANO, 2008; HENRIQUES, 2001; HASENBALG, 1979; FERNANDES, 1965).

1.2 A instituição de um projeto educativo

O racismo é um elemento que insiste a se remodelar durante o tempo, na sociedade brasileira, dados estatísticos e análises sobre as desigualdades raciais na área da educação, no mercado de trabalho, na área da saúde etc., há décadas têm demonstrado a permanência desse elemento nada democrático na sociedade. Essa permanência, que se reflete em discriminações

não somente em relação às pessoas, mas também aos próprios conteúdos curriculares selecionados para serem trabalhados, dificulta em muito a construção de uma educação realmente democrática para todos os brasileiros (PAIXÃO; CARVANO, 2008; HENRIQUES, 2001; HASENBALG, 1979; FERNANDES, 1965).

O caráter eurocentrado presente historicamente nos currículos de história e de outras disciplinas escolares no Brasil, parece ainda se preservar com certa tranquilidade. Como dizia Florestan Fernandes desde a década de 1960, o brasileiro “tem preconceito de ter preconceito” e, nesse sequência, teria “dois níveis diferentes de percepção da realidade e de ação ligados com a ‘cor’ e a ‘raça’: primeiro, o nível manifesto, em que a igualdade racial e a democracia racial se presumem e proclamam; segundo, o nível disfarçado, em que funções colaterais agem através, abaixo e além da estratificação social” (FERNANDES, 2007, p. 82). Embora se afirme de forma recorrente no “nível manifesto” que se vive em um país sem conflitos raciais e com iguais oportunidades para todos os brasileiros, por meio das percepções e ações no “nível disfarçado”, como apontava Fernandes em meados do século XX, as desigualdades raciais se perpetuam na sociedade.

Os resultados ocasionados por preconceitos e discriminações na formação das crianças e jovens, e da sociedade brasileira como um todo, são muitos. Nessa perspectiva, as memórias construídas nas escolas ganham relevância, tendo em vista que, em geral, os grupos discriminados raramente têm – ou simplesmente não têm – suas memórias e histórias trabalhadas nos espaços escolares. Vale destacar que vários autores já afirmaram a importância da memória para a construção identitária. Essa discussão ganha ainda mais importância quando se concorda com Michael Pollak, na sua afirmação de que quando ele afirma: “podemos dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si” (POLLAK, 1992, p. 204). Florestan Fernandes avalia que

considerados sociologicamente, o preconceito e a discriminação de cor são uma causa estrutural e dinâmica da ‘perpetuação do passado no presente’. Os brancos não vitimizam consciente e deliberadamente os negros e os mulatos. Os efeitos normais e indiretos das funções dos preconceitos e da discriminação de cor é que o fazem, sem tensões raciais e sem inquietação social. Restringindo as oportunidades econômicas, educacionais, sociais e políticas do negro e do mulato, mantendo-os ‘fora do sistema’ ou à margem e na periferia da ordem social competitiva, o preconceito e a discriminação

de cor impedem a existência e o surgimento de uma democracia racial no Brasil (FERNANDES, 1972, p. 93).

As teorias raciais modernas, europeias e norte-americanas, se fortaleceram no século XIX e sustentaram o racismo no Brasil e no mundo. Michael Banton, sociólogo da década de 1970, advertiu para a importância da questão política na definição das relações raciais. Partindo do princípio de que não seria cauteloso produzir um estudo sobre a ideia de raça sem considerar outras duas ideias que se consolidaram no início do século XIX, ele diz que “[a]s ideias modernas de raça, classe e nação surgiram no mesmo meio europeu e têm muitas similaridades. Todas três foram exportadas para os pontos mais longínquos do globo e floresceram em muitos solos estrangeiros” (BANTON, 1977, p. 13).

A ideia de nação segundo Banton (1977), prometia que todos os indivíduos teriam uma nacionalidade e o direito de serem governados apenas como membros de sua nação. Tornando-se parte de um jogo, em função das lutas por poder, as minorias nacionais, converteram-se em problemas para os Estados-nações. Desta forma a ideia de classe garantia um padrão, de acordo com os grupos e baseados na situação comum perante a propriedade dos meios de produção. Todavia, os interesses econômicos e a débia consciência de classe exposta quando havia reduzidas possibilidades de ascensão social também ajudaram a frustrar a segunda promessa.

Quanto à ideia de raça, Banton diz: A terceira ideia, a de raça, prometia em primeiro lugar que cada tipo racial tomaria posse do território que naturalmente lhe fosse mais adequado, mas este conceito deu lugar à crença de que os brancos tinham herdado uma superioridade que os habilitam a estabelecer o seu poder em todas as regiões do mundo. A previsão também não foi cumprida, quer numa quer noutra forma. [...] o aparecimento de uma base biológica para as teorias raciais desintegrou-se (BANTON, 1977, p. 14).

Ainda segundo Banton

“[...] a ideia de raça do século XIX insinuou-se na tapeçaria da história mundial e adquiriu um significado político e social que é largamente, embora não completamente, independente do significado que pode ser atribuído ao conceito de raça na ciência biológica” (BANTON, 1977, p. 16).

Hannah Arendt, filósofa alemã, ao verificar o raciocínio racial, diz que “toda ideologia que se preza é criada, mantida e aperfeiçoada como arma política e não como doutrina teórica [...]. Seu aspecto científico é secundário” (ARENDR, 1989, p. 189). Um dos exemplos mais resistentes do uso político da ideia de raça foi o adotado pelos países imperialistas como legitimação para suas conquistas. Arendt (1989) afirma que o imperialismo teria postulado a

invenção do racismo como única ‘explicação’ e justificativa de seus atos, mesmo que nunca houvesse existido uma ideologia racista no mundo civilizado. Mas, como existiu, o racismo recebeu considerável substância teórica (ARENDETT, 1989, p. 214).

Construir e desenvolver uma identidade positiva em uma sociedade que, historicamente, disciplinaria os negros prematuramente, que para serem aceitos é preciso negarem-se a si mesmos, vem sendo um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros e brasileiras. Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores e professoras, sobre a importância da diversidade cultural?

Em 1970, foram publicados no Brasil estudos sobre as relações raciais, que também podem ser identificados como influenciados pela tradição estruturalista. Eles traziam uma série de inovações, se comparados às pesquisas publicadas na década de 1950, como sintetiza

Antônio Sérgio Guimarães: Os estudos de desigualdades raciais [têm] como hipóteses: as desigualdades sociais existentes entre brancos e negros se devem a diferenças de oportunidades e diferenças de tratamento, e não a uma herança do passado; as desigualdades maiores ocorrem entre brancos e pardos, por um lado, e entre brancos e pretos, de outro, de modo que, para todos os efeitos práticos, isto é, de oportunidades de vida, existe uma bipolaridade na sociedade brasileira entre brancos e não brancos; o ciclo cumulativo da desvantagem. A cada geração aumenta a desigualdade entre brancos e negros (GUIMARÃES, 2000, p. 23-24)

É relevante salientar o fato de que esses novos estudos foram publicados ao mesmo tempo em que surgiam as organizações do chamado “Movimento Negro Contemporâneo”, que se desenvolveu e ganhou espaço no Brasil a partir de uma abertura política que se iniciou com a mobilização popular pela Anistia, aos presos políticos e exilados pela ditadura. Esse movimento teve, na década de 1970, como seus principais objetivos, o combate ao racismo e a denúncia do mito da democracia racial, a partir de uma postura racialista que buscava o desenvolvimento da “consciência” ou “identidade” negra. Antônio Sérgio Guimarães afirma que “[...] para os afro-brasileiros, para aqueles que chamam a si mesmos de ‘negros’, o antirracismo reflete a percepção racializada de si mesmo e dos outros” (GUIMARÃES, 1995, p. 43). Por outro ângulo, o historiador Petrônio Domingues (2007) diz que “para o Movimento Negro, a ‘raça’, e, por conseguinte, a identidade 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” (DOMINGUES, 2007, p. 101-102).

Gilberto Freyre recupera a questão racial, para a compreensão do Brasil e da questão da identidade nacional. O conceito de raça aparece ligado ao conceito de cultura, o que permite um distanciamento maior entre o biológico e o cultural e entre as dificuldades herdadas pelo mestiço.

Peter Fry (2005) argumenta que *Casa Grande e Senzala* foi à justificação da miscigenação brasileira e também um exercício de construção da nação e da etnografia histórica brasileira. Este livro deu uma nova definição à miscigenação que ocorreu no Brasil. Os subsídios positivos dos negros, mestiços e índios são, enfim, retratados na literatura nacional, principalmente em suas atividades de vida e como esses se portavam. O mito da democracia racial estava enfim consolidado.

Kabengele Munanga (2008), diz que o mito da democracia racial apresenta um convívio harmonioso entre os indivíduos das várias classes sociais e grupos étnicos, permitindo à classe dominante esconder ideias de desigualdades sem que as outras partes da sociedade não brancas tenham consciência dos mecanismos sutis de exclusão que estão sendo vítimas.

Desta forma, os conflitos raciais são disfarçados pelo entendimento de que todos são brasileiros e todos contribuíram para o engrandecimento desta nação. Segundo Munanga:

Sem acesso ao poder e aos órgãos de informação e a despeito das diferentes formas de resistência, a população negra não tinha outra alternativa senão dobrar-se às exigências da mistura que supunha o abandono das tradições e pertencimento de origem para poder progredir (MUNANGA, 2008, p. 78).

A democracia racial que pairava sobre as relações entre brancos e não brancos no Brasil convidava a atenção de negros americanos, que viam a possibilidade de uma convivência harmoniosa diferente do que acontecia nos Estados Unidos.

Booker T. Washington²⁹ e W.E.B. Du Bois, no início do século XX, consideravam o Brasil uma democracia racial, em que as relações entre pessoas de cores diferentes eram fundamentalmente harmoniosas.

No auge do período da ideia de “democracia racial”, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO custeou uma pesquisa com o escopo de

²⁹ Escritor e educador afro-americano estadunidense.

desvendar as razões de tal harmonia, com objetivo de levar para os demais países onde ocorrem conflitos de ordem racial.

Contudo, o resultado da pesquisa assinalou para a existência do racismo tal qual acontecia nos demais países. No Brasil, o racismo é extremamente ardiloso, desleal, por ser oficialmente recusado. “O mito da democracia racial só faz piorar a situação, pois mascara o racismo e torna mais difícil percebê-lo e denunciá-lo”. (FRY, 2005, p.170).

Os vários autores que registraram sobre a concepção do povo brasileiro, concordavam que o país foi composto pela miscigenação de três raças, e que o elemento branco era superior aos demais. O produto da mistura das raças, o mestiço, era tido como um depravado, apático e uma série de características depreciativas, o negro era tido como um animal, sem qualquer valor moral ou intelectual; o índio, indolente, preguiçoso, incapaz, enfim, sob esses atributos vem sendo perpetuada a história destes povos que formaram esta nação.

Considerando tal discussão, é curioso perceber como a ideia de raça foi utilizada politicamente na construção do estado nação brasileiro: de um lado, nas primeiras décadas da República, pelos que buscavam organizar uma nação moderna e embranquecida, como as nações europeias, pois acreditavam na superioridade racial dos brancos; e de outro, posteriormente, pelos que passaram a utilizar a ideia de raça resignificada, como um instrumento de luta por direitos para a afirmação de valores étnicos e a formação de identidades, caso do Movimento Negro Brasileiro.

Percebemos então que até o início do século XX, em muitos países predominam teorias segundo as quais a raça era determinada biologicamente, o que determinava também a cultura, com que as diferenças, tanto raciais quanto culturais, fossem interpretadas como desigualdades entre superiores e inferiores, sendo a raça negra o principal alvo de discriminação em diversas sociedades. Contudo, nem sempre foi assim, embora sempre tenham existido formas de distinção entre os povos ao longo da história, é interessante observar que, na Antiguidade, em duas das mais importantes matrizes socioculturais do “mundo ocidental”, a grega e a hebraica, as populações negras não eram percebidas como inferiores por terem a pele negra ou de suas características fenotípicas. Para a matriz grega, a diferenciação entre os indivíduos se dava, principalmente, em função do aspecto cultural: quem não era cidadão da pólis grega e, portanto, civilizado, era considerado “bárbaro”. A ideia do *ethos* grego, que contrapunha civilizados e bárbaros, está nas raízes do etnocentrismo, que é anterior ao racismo. Para Edson Borges, Carlos Alberto Medeiros e Jacques d’Adesky, autores do livro “Racismo, preconceito e intolerância”,

embora tivessem uma opinião negativa sobre a maioria das culturas não gregas – chamavam os estrangeiros de ‘bárbaros’, isto é, selvagens, incultos –, os gregos respeitavam muito os indivíduos de aparência diferente (em particular quanto à cor da pele) e admitiam, por exemplo, que a cultura grega adquirira muitos conhecimentos da cultura egípcia e do seu povo, de pele mais escura. Os romanos herdariam essa visão ao assumir o controle do mundo mediterrâneo: podemos encontrá-la em diversos autores, tanto no período de apogeu do Império Romano quanto em seu declínio (BORGES; MEDEIROS; D’ADESKY, 2002, p. 13).

Nilma Lino Gomes³⁰ retrata o forjamento ideológico da democracia racial e como esta foi inserida nos diversos grupos étnico-raciais brasileiros, mas, com o Movimento Negro Brasileiro, trabalhos acadêmicos e estudos relacionados, revelam que a democracia racial não é presente e que há racismo entre os grupos étnico-raciais.

O abismo racial entre negros e brancos no Brasil existe de fato. As pesquisas científicas e as recentes estatísticas oficiais do Estado brasileiro que comparam as condições de vida, emprego, saúde, escolaridade, entre outros índices de desenvolvimento humano, vividos por negros e brancos, comprovam a existência de uma grande desigualdade racial em nosso país. Essa desigualdade é fruto da estrutura racista, somada a exclusão social e a desigualdade socioeconômica que atingem toda a população brasileira e, de um modo particular, o povo negro (GOMES, p.47).

Gomes vem introduzir o papel da escola como formadora de conhecimentos, e expor a importância do enfrentamento às formas de discriminação na escola, como também, de construir práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para isto, deve-se conhecer a história de cada grupo étnico-racial, superando preconceitos, e denunciar todo tipo de discriminação.

No decorrer doséculo XXI, presenciou-se, nas diversas regiões de nosso País, um vasto empenho no campo da pesquisa acadêmica e das práticas de ensino, no sentido de desenvolver estudos e propor ações político-pedagógicas em torno da relação entre educação e relações étnico-raciais, visando à ressignificação da formação identitária brasileira e ao enfrentamento do quadro de desigualdades históricas que coloca a população negra em condições de desvantagem estrutural no campo do acesso a direitos fundamentais, que reflete nos mais diversos indicadores sociais, com destaque para os relativos ao mercado de trabalho e aos educacionais (BRITO, 2011).

³⁰ Doutora em Antropologia Social-USP. Professora da Faculdade de Educação da UFMG e coordenadora do Programa ações Afirmativas na UFMG.

Entre as iniciativas impulsionadas no decorrer da década passada e que projetam um conjunto de ações para o momento presente, destaca-se a aprovação da Lei 10.639/2003, que, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atualmente vigente, dispõe sobre a obrigatoriedade de incorporação da temática do ensino da história do continente africano e das culturas afro-brasileiras no currículo das escolas de educação básica brasileira, em instituições públicas e privadas (BRITO, 2011).

Brito (2011) mostra que esse dispositivo legal, longe de expressar uma imposição governamental de caráter autoritário sobre o trabalho que se desenvolve no interior das escolas, resume o acúmulo de mobilizações históricas empreendidas pelo Movimento Social Negro ao longo de sua trajetória histórica, especialmente no período de ascensão das lutas sociais no contexto da redemocratização do país, em finais da década de 1970.

O valor histórico desse dispositivo legal tem sido refletido por vários estudiosos das relações raciais em nosso país. Ao considerar o ineditismo desse instrumento no contexto das Américas, Carlos Moore (2007) assim se expressa:

Se aplicada com o requerido vigor e rigor, essa medida poderia ter um impacto permanente nas consciências das gerações vindouras. A implementação dessa Lei pioneira abriu uma nova porta para a sociedade inteira reavaliar as bases da fundação do Brasil, como entidade histórica nos tempos modernos, e reconsiderar as relações étnico-raciais nele travadas. Desse modo, poder-se-ia enxergar a Nação brasileira por meio da experiência da população que conforma hoje a metade do País, e não somente, como até então vinha acontecendo, por meio da experiência da população brasileira de origem européia (MOORE, 2007, p. 27).

No documento intitulado “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 10 de março de 2004, observam-se várias passagens em que são explicitados os objetivos da incorporação dessa temática no currículo escolar.

Não se trata de mudar um foco etnocêntrico, marcadamente de raiz europeu, por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira (BRASIL, 2004, p. 17).

Ao assegurar que não se trata de estabelecer diálogos interculturais a partir de uma perspectiva etnocêntrica, o documento sugere que haja uma condução dessa posição, que aplica privilégios de um grupo étnico-racial sobre o outro, para outra em que os diversos segmentos se reconheçam a partir de uma perspectiva de direitos.

O desenvolvimento de uma educação das relações étnico-raciais implica aquilo que o educador Paulo Freire (1997) descreveu como um dos saberes necessários à prática educativa crítica: a necessidade de criticar a cultura existente como um pressuposto básico para a instauração de uma nova cultura.

Um dos objetivos apresentados pelo documento para a incorporação da temática História e Culturas Afro-Brasileiras nos currículos escolares consiste em:

[...] oferecer uma resposta, na área da educação, à demanda da população afro-descendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata o parecer de política curricular, fundada em dimensões históricas, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros (BRASIL, 2004, p. 18).

Sendo que o papel de formação e discussão não é exclusivo das escolas, mas como também de toda a sociedade, incorporar a temática contra a discriminação na forma individual e/ou coletiva. Na sociedade existem diversos grupos de pesquisas, ONG's, Movimentos que podem auxiliar a escola na luta contra a discriminação (GOMES, 2012).

Para além da lei 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira, cinco anos após surge a Lei 11.645/2008 que altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Trazendo o conteúdo programático a que se incluirão 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.

Para a formação na nação brasileira e de sua educação, os índios, os primeiros habitantes do Brasil, são essenciais em sua construção e essência. Assim que os portugueses aqui chegaram, depararam com pessoas, que nomearam “índios”. Assim, os:

Descrevem, de acordo com a carta de Pero Vaz Caminha para o rei de Portugal, como sendo “uma gente de pele parda, bem disposta, com cabelo comprido; andavam nus sem vergonha alguma e cada um deles trazia seu arco e sua flecha. Os homens tinham os cabelos grandes e não usavam barba,

as pálpebras e sobrancelhas eram pintadas de branco, negro, azul ou vermelho, as mulheres andavam nuas, tinham os corpos bem feitos e os cabelos compridos (BRUZAROSKI e GIARETTA, 2011, p. 19).

O aspecto dos índios, seus costumes, religiosidade, surpreendem os portugueses. Em seu contato inicial, houve troca de objetos, como forma de aproximação. Ainda no mês de abril, um frei reza a primeira missa, os portugueses erguem uma grande cruz e a deixam por marco da chegada dos portugueses a esta Terra.

E a partir da chegada dos portugueses foram dados diversos nomes ao Brasil antes do atual. Porém o primeiro nome dado foi Pindorama, sendo os indígenas que inventaram o nome e apenas eles o utilizavam. Na descoberta em 1500, os portugueses batizaram a nova terra de Ilha de Vera Cruz, posteriormente se chamou Terra Nova em 1501; Terra dos Papagaios, em 1501; Terra de Vera Cruz, em 1503; Terra de Santa Cruz, em 1503; Terra Santa Cruz do Brasil, em 1505; Terra do Brasil, em 1505; e finalmente em 1526, devido ao pau-brasil, uma árvore que tinha uma madeira muito valiosa, passou a se chamar Brasil.

O primeiro produto que interessou aos portugueses foi o pau-brasil, devido à tinta vermelha extraída da madeira. Como este corante era muito valorizado na Europa, iniciou-se então a exploração deste produto. Os índios realizaram este trabalho de corte e embarque das toras de madeira e em troca recebiam alguns objetos como machados, pás, foices, facas, espelhos. A esta troca, denominou-se escambo.

Todavia esta parceria não perdurou. Com a vinda de outros povos ao Brasil, dentre eles franceses, espanhóis e holandeses, a possibilidade de perda do território foi se tornando iminente. Então, os portugueses resolveram colonizar o Brasil, isto é, povoar e iniciar a produção agrícola.

Começaram então a plantação de cana e a produção de açúcar com o objetivo de vendê-la na Europa. Na Vila de São Vicente, fundada no ano de 1532, deu-se início às plantações de cana-de-açúcar, e lá foi construído o primeiro engenho que deu início à produção de açúcar no Brasil. Em 1554, o Brasil foi seccionado em pequenas capitânicas hereditárias, que eram o loteamento das terras pela Coroa Portuguesa, com o intuito de manter a posse de Portugal sobre o Brasil. Já em 1559, para assegurar a efetiva apropriação e posse da colônia, o rei de Portugal fixou um Governo Geral, tendo Tomé de Souza como o primeiro Governador Geral, que iniciou a construção da cidade de Salvador, primeira capital da colônia.

Deu-se início ao processo de plantio de cana-de-açúcar e necessitando assim de um maior número de trabalhadores. Os índios são então forçados a trabalhar na lavoura. Paralelo a este movimento, a catequização dos índios, também um dos objetivos de Portugal, inicia-se com o envio da Companhia de Jesus, formada por padres para este fim.

Nos anos de 1850, o índio não era visto como a mão de obra apropriada, pois existia o pensamento de que os índios eram indolentes, preguiçosos, incapazes de gerenciar a potência de riquezas naturais que havia no Brasil. Afinal, com toda a trajetória indígena e seus percalços ocasionados pela colonização, a tradição e cultura indígena perpassam os séculos e estão presentes no cotidiano de muitas aldeias e famílias que ainda existem no Brasil, desta forma a lei 11.645/2008 é uma política curricular que visa o reconhecimento da história e da cultura dos indígenas na constituição da nação brasileira. E isso deve ser feito por todos os brasileiros.

CAPÍTULO 2

Todos nós estamos desafiados a pensar diferentes maneiras de trabalhar com a questão racial na escola. Será que estamos dispostos? Podemos, enquanto educadores(as) comprometidos(as) com a democracia e com a luta pela garantia dos direitos sociais, recusar essa tarefa? A nossa meta final como educadores(as) deve ser a igualdade dos direitos sociais a todos os cidadãos e cidadãs. Não faz sentido que a escola, uma instituição que trabalha com os delicados processos da formação humana, dentre os quais se insere a diversidade étnico-racial, continue dando uma ênfase desproporcional à aquisição dos saberes e conteúdos escolares e se esquecendo de que o humano não se constitui apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações, valores, títulos... Dessa forma, entendo o processo educacional de uma maneira mais ampla e profunda. Poderemos avançar no nosso papel como educadores/as e realizar um trabalho competente em relação à diversidade étnico-racial (GOMES, p. 154).

Durante o período colonial, o acesso à educação para os negros escravizados não era permitido. "Os africanos escravizados estavam impedidos de aprender a ler e escrever, de cursar escolas quando existiam, embora a alguns fosse concedido, a alto preço, o privilégio, se fossem escravos em fazendas de padres jesuítas" (SILVA e GONÇALVES, 2000).

Silva e Gonçalves (2000) falam que a educação para os negros é inexistente e essa reflexão já vem de muitas décadas. No século XIX a construção de uma nação se coloca como um ponto crucial para a elite e isto só seria possível com o acesso à educação para toda a sociedade.

Porém, com o decorrer do tempo, em 1878, o decreto de Leônicio de Carvalho, instituiu cursos noturnos para livres e libertos, o que nos faz entender que, desde sua gênese, as escolas noturnas eram também proibidas aos escravos.

A partir da Abolição e da Proclamação da República, as associações organizadas pelos negros, passaram a oferecer cursos de alfabetização para seus associados; a imprensa negra fazia o chamamento para que os negros se alfabetizassem, enfim, a escolarização era vista como a forma de inclusão na nova ordem social. De certa forma, estas entidades assumiram o papel de oferecer à comunidade negra o acesso à educação.

Nilma Lino Gomes (2011), após analisar as formas de disposição dos negros após a Abolição e em seguida à Proclamação da República, nos mostra que, desde meados do século XX, a educação já era avaliada como ambiente prioritário de ação e de reivindicação. Quanto mais à população negra liberta passava a figurar na história com o *status* político de cidadão (por mais abstrato que tal situação se configurasse no contexto da desigualdade racial

construída pós-abolição), mais os negros se organizavam e reivindicavam escolas que incluíssem sua história e sua cultura (GOMES, 2011, p. 136).

Todavia, apenas em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que combatia a exclusão por motivo de preconceito de classe e raça, a educação foi considerada direito de todos, tornou-se obrigatório o ensino primário a partir dos sete anos, de responsabilidade do poder público. Não fazia nenhuma observação com relação ao currículo.

Em 1971 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sustentou a obrigatoriedade dos estudos a partir dos sete anos e, no artigo 7º, obrigou a inclusão dos componentes curriculares de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus. Não apresentava nenhuma consideração com relação a preconceito de classe ou raça.

Como também podemos elucidar, em 1978, com o ressurgimento do Movimento Negro Unificado - MNU, a educação foi tida como prioridade, em um contexto em que a luta contra o racismo era o foco da ação do MNU (CARDOSO, 2005). A ação do MNU se estendeu para as escolas ou sistemas de ensino, uma vez que a escola é um dos espaços onde o negro vive; buscou-se então orientar a ação de combate ao racismo e preconceito nesses ambientes (GONÇALVES, 2000).

Com o decorrer do tempo e o desenvolvimento da LDB, a realidade da vivência do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena foram inseridas e os conteúdos que são repassados e ensinados não favorecem a construção de uma ideia positiva da imagem do negro e do índio.

A supressão dos conteúdos em relação à história do país, relacionados à população negra e indígena, essa omissão sobre as contribuições do continente africano para o desenvolvimento da humanidade e o reforço a determinados tipos estereotipados fazem com que a escola contribua e reproduza a ideologia de dominação étnico-racial.

Desta forma, as entidades negras, em 1987, solicitaram a revisão dos livros didáticos, com o intuito de rever as imagens em que aparece o elemento negro, que era visto e descrito como não humano, mas um objeto escravo, sem passado, cuja contribuição fosse apenas o fato de ter sido escravo.

Santos (2014) enfatiza as problemáticas da visão deturpada do:

(...) continente africano que é retratado como uma grande selva, onde os animais selvagens dominam o espaço, as pessoas vivem em completa miséria, habitando ainda em cabanas. Não que não haja problemas dessa

natureza, porém em determinados lugares do Brasil estas mesmas situações são vivenciadas: tudo depende do foco que se quer dar a situação (p. 92).

Complementando esta fala, Cunha Jr. (1997, p. 58) diz, quanto à História Africana só imaginam selva, selva, selva, deserto, deserto e tribos selvagens perdidas nas selvas.

Já em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi alterada, a então Senadora Benedita da Silva, estando à frente do movimento negro no Senado, traz de volta a proposta de alteração curricular, apresentada no processo da Constituinte. Sendo assim, o parágrafo 4º do Artigo 26 da nova LDB ficou com a seguinte redação:

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

O que se pode evidenciar é que no Brasil o Movimento Negro se destaca politicamente como o principal responsável no processo de luta pelo reconhecimento do direito à educação para a população negra. Isso ocorre em diversos processos onde se problematizam questões relacionadas aos currículos escolares, ao material didático, discutindo e questionando os estereótipos estabelecidos acerca do negro no Brasil, levantando também a importância da inclusão da temática racial na formação de professores.

Dias (2005) desenvolve que, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024 aprovada em 1961, podemos perceber uma abordagem mesmo que tímida de questões relacionadas à temática racial. Observamos isso em seu título I, que trata dos fins da educação em seu Art. 1 alínea - g, que mesmo repercutindo pouco, passava uma ideia de uma educação igualitária e que respeitasse a diversidade das culturas, todavia, a questão racial não era vista como protagonista, ou questão central: “A condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça” (LDB, 1961).

Essa visão perdurou na LDB 5.692/71, que mesmo tendo sido aprovada em um momento de autoritarismo político, excluindo as discussões acerca dos dispositivos da LDB 4.024/61, preservou o texto que condenava o tratamento desigual e o preconceito de raça.

É em um contexto de redemocratização política que vai surgir a LDB 9.394/96 sendo aprovada em um momento em que a sociedade civil se encontrava demasiadamente empenhada do ponto de vista social e político, sendo importante evidenciar o papel marcante do Movimento Negro em defesa da igualdade racial, e no combate às desigualdades raciais. É

importante, ainda dentro desse contexto democrático, a promulgação de uma nova Constituição Federal que criminalizou o racismo emplacando o cenário de conquistas para o Movimento Negro.

A LDB 9.394/96 vai trazer com mais detalhes a temática étnico-racial, enfatizando a importância de tratar no ensino de história, dessas questões relacionadas à cultura e à formação da nação brasileira, possibilitando a criação de um espaço de discussão dessa temática, como podemos observar o art. 26 § 4º: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia” (LDB, 1996).

Mesmo com todas as lutas no sentido de valorizar a diversidade sociocultural do povo brasileiro, com todas as discussões que se estruturaram buscando alternativas que se aplicassem às instituições de ensino no Brasil (SANTOS, 2010) nosso país têm uma forte influência da conhecida “Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos”, que entre os principais nomes podemos citar Dermeval Saviani³¹ e Carlos Libâneo³². A “Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos” acaba impondo uma forte dificuldade a uma ideia de diversidade, pois caracteriza-se pela premissa de que existem conhecimentos que são “universalmente válidos”, e esses conhecimentos seriam então, legítimos e deveriam ser ensinados a todos, independente de qualquer origem social cultural ou étnico-racial.

Ocorre que com essa supervalorização de um conhecimento que seria universal, há uma desvalorização e um abandono dos conhecimentos locais, e relacionados a grupos historicamente marginalizados (SANTOS, 2010). Diante disso o que se consolida é um currículo cada vez mais difusor de uma visão monocultural e excludente (SANTOS, 2010).

É no mesmo ritmo que a “Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos” vai sendo criticada no Brasil, que vai ganhar visibilidade no país as discussões em torno de uma proposta educacional que valorizasse a diversidade cultural e étnico racial. Perspectiva que aos poucos foi se tornando presente em diferentes documentos oficiais e programas curriculares, apresentados a partir das mudanças educacionais nos anos 1990 (SANTOS, 2010).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN publicados nos anos de 1990, estão entre os produzidos a partir de uma ideia de diversidade cultural, contam ainda com um volume dedicado à disciplina de história dando ênfase no referido volume a “temas transversais” e tratando da pluralidade cultural.

³¹ Filósofo e pedagogo brasileiro.

³² Educador e escritor brasileiro.

Logo que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram divulgados receberam duras críticas reportadas a diferentes aspectos, desde os processos de elaboração até a natureza do documento do ponto de vista educacional. Nesse ponto a abordagem que era proposta, da pluralidade cultural foi severamente criticada.

Abreu e Mattos (2006) esclarecem que muitas críticas que foram feitas aos PCN se baseavam no argumento de que estes abordavam “subculturas” étnicas e raciais como sistemas fechados, homogêneos e sem conflito. As autoras, no entanto, esclarecem que a proposta expressa nos textos dos PCN, possibilita uma série de interpretações, mas nos mostra uma preocupação de não separar a sociedade em grupos culturalmente fechados, propondo na verdade um modelo de educação que possibilite à sociedade brasileira compartilhar tradições e práticas culturais, promovendo uma educação que respeite as diversidades culturais, linguísticas, étnico-raciais e religiosas.

As dificuldades e críticas em relação aos textos dos PCN que tratam de pluralidade e diversidade esclarecem o cenário conflituoso, de como a sociedade brasileira reage diante de uma temática que reflete diretamente a formação desta sociedade que se caracteriza pela diversidade, mas envolta em um cenário de desigualdade racial, em que os diversos grupos que a compõe têm seus direitos fundamentais negados.

Com tudo isso, é importante ressaltar também que a Lei 10.639/03 enquanto instrumento político acende uma luz, dando maior visibilidade para a questão étnico-racial.

Embora presente na legislação educacional brasileira desde a década de 1960, o enfrentamento da questão étnico-racial a partir da educação escolar, com a perspectiva de uma educação das relações étnico-raciais, ganhará maior evidência a partir da promulgação da Lei 10.639/03 e de suas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas*. (...) A própria LDBEN 9.394/96 assume a flexibilização curricular e a autonomia docente como diretrizes da educação nacional (SANTOS, 2010, p. 77).

Diante da luta histórica, não se pode perder de vista o papel político marcante e determinante que o movimento negro exercerá principalmente, no que diz respeito em garantir um espaço de discussão para a agenda étnico-racial nos PCN.

Para além das críticas e polêmicas que acompanharam a elaboração e divulgação de documentos como os PCN ou as referidas *Diretrizes*, não se pode negar que esse período é marcado por conquistas, no plano formal e prescritivo, relativas ao trato da diversidade e ao enfrentamento das desigualdades raciais. Transformar tais orientações e normatizações em ações concretas de combate ao racismo e valorização da população afrodescendente, é, no entanto, um processo mais lento e complexo do que a

simples aprovação de uma lei ou publicação de um documento. Para isso, entram em cena uma série de agências mediadoras entre as instâncias legais e prescritivas e as escolas de educação básica, tais como secretarias de educação e demais órgãos públicos, universidades e outras agências envolvidas na formação inicial e continuada dos professores, grupos de pesquisa, associações culturais, movimentos sociais, mercado editorial, meios de comunicação de massa e entidades diversas da sociedade civil, entre outros (SANTOS, 2010, p. 78)

Enfim, no combate contra o racismo, a inserção do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana através da Lei 10.639/03, alterando o currículo nacional e sendo introduzida no ambiente escolar, propõem o enfrentamento de outras formas de discriminação e exclusão social, assim, rompendo de forma efetiva com uma educação padronizada, excludente e eurocêntrica.

2.1 A criação da lei 10.639/03

Depois de um longo período de reivindicações, manifestações e discussões, em janeiro de 2003 surge a lei 10.639/2003 que, sancionada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, alterou os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), instituindo como obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio das redes pública e privadas, tomando como proposta o trabalho da temática em todo o currículo escolar. Estabelece ainda que mesmo sendo necessário trabalhar em todo o currículo escolar, disciplinas como história, língua portuguesa, literatura e arte, devem exercer um papel de protagonistas no ensino de história e cultura africana.

(...) a necessidade de conhecer mais sobre o tema, através do desejo de aprender mais não somente sobre religião ou sobre a África de forma isolada, mas de compreender de maneira mais aprofundada as várias dimensões, culturas e particularidades referentes ao continente africano no sentido de fazer avançar o conhecimento da própria História da Civilização. Nesse sentido, a necessidade de um maior investimento na formação continuada destacou-se como um elemento central que poderá contribuir para o incremento do trabalho com relações étnico-raciais e história e cultura africana e afro-brasileira na escola (GOMES, 2012, p.129).

Outra conquista é o dia 20 de novembro instituído no calendário escolar como o “Dia Nacional da Consciência Negra”, que em muitas cidades tem sido incorporado ao calendário municipal como feriado.

O percurso para que o ensino da temática chegasse à escola foi árduo, o deputado Federal Humberto Costa apresentou no ano de 1995, um projeto de lei que instituiu como obrigatório o ensino de história e cultura afro brasileira nos currículos, mas o projeto foi rejeitado. Aconteceu o mesmo quando outros parlamentares apresentavam projetos que versavam sobre a mesma natureza.

É somente no ano de 1999, após ser apresentado ao congresso nacional pelos deputados Esther Pillar Grossi e Ben Hur Ferreira, que o projeto de lei nº 259/99 ganha força e é aprovado em maio do mesmo ano nas comissões temáticas da câmara, comissão de educação, cultura e desporto e de constituição e justiça e de redação.

Edson Cordeiro³³ vem expor que, diante dos embates no congresso nacional e da resistência em se criar uma nova disciplina para os currículos escolares, foi proposto por Esther Grossi uma emenda ao projeto de lei originário que resultou na mudança do termo “disciplina” para “conteúdo”. Essa mudança foi realizada na perspectiva de viabilizar a tramitação do projeto de lei nº 239/1999 que, a partir de março de 1999 passou a tramitar na câmara.

No texto original apresentado na câmara evidencia-se a defesa de um projeto que demonstrou, que o que moveu o movimento negro durante todo o século XX foi a luta por direito a educação, entre outros direitos, numa perspectiva onde se possa oferecer uma educação que não pretenda assimilar todos a uma única visão de mundo que lhes seja adversa. Buscando garantir uma política curricular que visa o reconhecimento da história e da cultura dos africanos e afro-brasileiros na constituição da nação brasileira. Para isso, expondo um desafio que parece ainda ser o da atualidade, que consiste em estabelecer um diálogo de culturas que deve acontecer sem que haja um sentimento de que haveria uma cultura que deveria preponderar ou de que haveria histórias mais importantes ou mais significativas.

Após todo o processo de debate e defesa do projeto de lei nº 239/1999 o projeto foi aprovado em agosto de 1999, incluído a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira nos currículos das instituições de ensino.

Desse ponto até chegar ao que se tornou a lei 10.639/03 um longo caminho ainda foi percorrido. O projeto ainda tramitou por diversas comissões temáticas seguindo as

³³ Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (2014). Professor do Programa de Pós-Doutorado em Educação da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP).

formalidades oficiais, e só foi promulgado em 9 de janeiro de 2003, promovendo mudanças significativas na Lei de diretrizes e bases da educação nacional LDB.

Durante o processo de aprovação a lei 10.639/2003 sofreu dois vetos, em um primeiro foi vetada a proposta que estabelecia que as disciplinas de história do Brasil e educação artística, ministradas no ensino médio, deveriam conter em seu programa anual ou semestral , pelo menos dez por cento de conteúdo da temática africana e afro brasileira, art. 26-A § 3º . A Proposta foi considerada inconstitucional e foi rejeitada pela presidência, como podemos observar no pronunciamento abaixo.

Estabelece o parágrafo sob exame que as disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática História e Cultura Afro-Brasileira.

A Constituição de 1988, ao dispor sobre a Educação, impôs claramente à legislação infraconstitucional o respeito às peculiaridades regionais e locais. Essa vontade do constituinte foi muito bem concretizada no caput do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que preceitua: "Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela".

Parece evidente que o § 3º do novo art. 26-A da Lei no 9.394, de 1996, percorre caminho contrário daquele traçado pela Constituição e seguido pelo caput do art. 26 transcrito, pois, ao descer ao detalhamento de obrigar, no ensino médio, a dedicação de dez por cento de seu conteúdo programático à temática mencionada, o referido parágrafo não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país.

A Constituição, em seu art. 211, caput, ainda firmou como de interesse público a participação dos Estados e dos Municípios na elaboração dos currículos mínimos nacionais, preceito esse que foi concretizado no art. 9º , inciso IV da Lei no 9.394, de 1996, que diz caber à União "estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum". Esse interesse público também foi contrariado pelo citado § 3º, já que ele simplesmente afasta essa necessária colaboração dos Estados e dos Municípios no que diz respeito à temática História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL,2003).

Outro ponto vetado foi art. 79-A, que estabelecia que os cursos de capacitação destinados a professores deveriam contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa ligadas a matéria, as razões levantadas podemos ver descritas logo abaixo.

O art. 79-A, acrescido pelo projeto à Lei no 9.394, de 1996, preceitua que os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria.

Verifica-se que a Lei no 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar no 95, de 26 de fevereiro de 1998, segundo a qual a lei não conterà matéria estranha a seu objeto (art. 7º, inciso II).

Após a aprovação da lei 10.639/03 modificou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9.394/96) acrescentando a referida lei dois artigos, o Art.26 – A e art.79-B. que mais tarde viria a ser modificado acrescentando-se a temática indígena.

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'(LDB, 1996).

A lei pode demonstrar uma resposta das autoridades políticas às reivindicações do movimento negro. Porém aonde se chegou ou aonde devemos chegar com a lei 10639/03, não parecem ser questões que uma só pessoa ou uma pesquisa respondam, necessita na verdade da participação de toda a sociedade, estudantes, pais de alunos, comunidades, professores e pesquisadores.

A questão que se coloca então, não é somente a de ter modificado a lei de diretrizes e bases da educação nacional, pois a lei 10.639/03 não se caracteriza somente como uma política curricular, não incidindo somente sobre a população negra, mas tendo como destino toda a sociedade.

Segundo (GOMES, 2011) é possível perceber que na história política nacional existem avanços e limites, quando se trata da efetivação de uma agenda educacional antirracista, e

esses avanços e limites devem ser acompanhados pelos movimentos sociais e pelos cidadãos brasileiros na busca pela efetividade dessas políticas públicas.

Ainda que se considere o processo de universalização da educação básica desencadeado nos últimos anos, o que possibilitou o acesso de variados grupos sociais antes desconsiderados e excluídos do processo de escolarização, esse processo não significa mudanças diretas no modo como se organiza essa instituição. De acordo com Theodoro (2008), as políticas públicas têm proporcionado mais acesso à educação de forma universal, mas ainda de uma forma desigual quando se analisa a questão racial.

Historicamente os negros têm menos acesso a serviços e ações governamentais, o que indica a necessária realização de políticas direcionadas a esse segmento (GOMES, 2012, p.21).

Nesse sentido a lei 10.639/2003 é uma conquista e representa um avanço para a comunidade negra, que a partir desta, assegura a inclusão de assuntos antes negados nos sistemas educacionais brasileiros.

Quais os rumos da educação após a lei 10.639/2003 é um tema bem amplo e de difícil resposta. Isso ocorre provavelmente pela necessidade de participação de toda a sociedade nas discussões de como essa lei deve impactar nas práticas pedagógicas dentro da escola, talvez pela capacidade de mudança social que esta lei induz, contudo se faz presente a necessidade de ouvir estudantes, professores, comunidade em geral e pesquisadores, no sentido de buscar alternativas para o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena (GOMES, 2000). As universidades têm o potencial de desempenhar um importante papel atuando como parceiras das escolas, vivendo o cotidiano destas através de pesquisas, construindo ciência, e contribuindo para uma educação intercultural.

A estas questões somam-se a organização da escola, a remuneração dos profissionais e os entraves da implementação da gestão democrática. Tudo isso torna ainda mais complexo e desafiador o trabalho com a educação das relações étnico-raciais nas escolas e a busca de novas alternativas e estratégias que enriqueçam a prática pedagógica. Uma política específica de renovação do acervo da biblioteca da escola em relação aos títulos e demais materiais sobre a temática africana e afro-brasileira que atendam aos sujeitos das diferentes etapas e modalidades da educação básica – já adotada por algumas secretarias de educação– poderia ser um caminho na superação desse quadro (GOMES, 2012, p.354).

Assim, pensar a aplicação da lei é ao mesmo tempo discutir a possibilidade de reforma dos currículos e da forma de fazer o ensino nas escolas na perspectiva do desenvolvimento de atitudes e valores que prezem pela cidadania e pelo reconhecimento das questões étnico-

raciais. É pensar práticas pedagógicas, discutir as visões de África presente em nosso dia a dia, pois estudos e pesquisas nessa temática, com vistas a vivenciar as realidades presentes nas escolas após o advento da lei 10.639/03, ainda são escassos, mesmo compondo parte fundamental para a compreensão da identidade nacional, como afirma Kabengele Munanga³⁴;

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p.16).

Quase quinze anos já se passaram da promulgação da lei 10.639, e ainda é possível perceber no discurso de alguns professores da educação básica, a lei como basicamente um dispositivo legal que só determina algo sem debate ou diálogo.

Como foi exposto até agora, o debate desenvolvido no seio da sociedade brasileira, duro e expressivo, desde os anos de 1980, vem pautando e colocando em discussão políticas educacionais de combate a uma educação eurocentrada, expondo para isso a necessidade de se valorizar nas ações pedagógicas a diversidade cultural existente na formação da nação brasileira.

2.2 A implementação

O Brasil, ao firmar acordo internacional na Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas, que ocorreu em 2001 na cidade sul-africana de Durban, junto com as novas configurações políticas emergentes no século XXI, vai desenhando um cenário favorável para as mudanças sociais e institucionais que vão dar origem a um compilado de leis e políticas públicas que terão como propósito institucional defrontar um cenário de intolerância e desigualdade racial, construindo a partir desse contexto espaços de problematização dessas questões, antes invisibilizadas.

Podemos destacar, em âmbito federal: o Decreto nº 3.551, de 2.000, que institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem

³⁴ Antropólogo e professor da USP, congolês naturalizado brasileiro.

patrimônio cultural brasileiro, dentre os quais se enquadram os registros de patrimônio afro-brasileiro; o Decreto 4.228, de 2002, que institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas; a Lei 10.639/03, seguida das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004); a criação, em 2003, da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR – juntamente com a instituição da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Decreto nº 4.886/2003)³⁶; o surgimento, em 2004, no âmbito do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD (SOUSA, 2010, p. 78-79).

A Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR surge com a responsabilidade de promover o “enfrentamento das injustiças existentes nos sistemas de educação do País, valorizando a diversidade da população brasileira, trabalhando para garantir a formulação de políticas públicas e sociais como instrumento de cidadania” (SOUSA, 2010).

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, tem em sua divisão quatro departamentos “destinados à implementação de políticas educacionais que possibilitem o acesso e a permanência de afrodescendentes a todos os níveis educacionais, a fim de fortalecer e valorizar a diversidade étnico racial brasileira”. Para isso a SECAD conta com um departamento denominado Educação para a Diversidade e Cidadania, no interior do qual se encontra a Coordenação-geral de Diversidade e Inclusão Educacional.

Diante das inúmeras ações dessa coordenação, desatacam-se os fóruns estaduais promovidos com a proposta de debater as desigualdades existentes no cotidiano das escolas e pensar estratégias para a promoção e implementação da lei 10.639/03. Além disso, foi realizado um mapeamento e exposição das experiências exitosas de entrada e permanência de estudantes negros e afro-brasileiros nas instituições de ensino.

Todos esses encontros repercutiram na criação de Fóruns Permanentes de Educação e Diversidade Étnico-Racial (SOUSA, 2010) que tem como finalidade a construção de um espaço que articule um conjunto de profissionais da educação que desenvolvam ações voltadas para a promoção da educação étnico racial,

“a partir da elaboração de uma carta de compromisso com a educação e a diversidade étnico-racial, assinada pelas Secretarias Estaduais de Educação, MEC/SECAD, ONG’s, IES (Instituições de Ensino Superior), Conselhos de Educação, associações e entidades do movimento negro organizado, dentre outras instituições”. Minas Gerais é um dos 17 estados que constituíram seus Fóruns Permanentes. A SECAD também tem atuado no processo de

formação continuada de professores e na publicação de obras direcionadas a professores da Educação Básica (SOUSA, 2010, p. 79).

Em maio de 2009, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade apresentou juntamente com a SEPPIR e outras unidades governamentais o 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 – Lei 10639/2003. Tendo em vista estabelecer o processo de implementação, desta forma para que seja cumprida e que seja material orientador para gestores e diferentes sujeitos envolvidos neste processo.

O documento sugere focar nas “competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidades” e estabelece como finalidade “colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais”.

Também há outro exemplo de política pública federal estabelecida nos últimos anos sendo encontrada na Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, elaborada em 2004, através da Secretaria de Educação Básica, do MEC, com finalidade de institucionalizar o apoio da demanda de formação continuada e garantir maior qualidade e abrangência dos programas. Ainda que não seja um programa especializado para o tratamento das questões da diversidade e da temática racial, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica permitiu o aparecimento de projetos nesta direção.

Em meio aos programas de formação desenvolvidos pelo Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento - CEFOR, sobressai-se o Curso de Aperfeiçoamento Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, direcionado a professores da Educação Básica e ofertado na modalidade Educação à Distância - EaD.

O Curso ministrado pelo CEFOR é apenas um exemplo entre os inúmeros programas de formação inicial e continuada de professores que têm como foco a temática africana e afro-brasileira. No âmbito da formação inicial, temos notícia, nos últimos anos, de alguns processos de reformulação curricular que vêm resultando na introdução de disciplinas relacionadas à História da África e dos afro-descendentes, sobretudo nos Cursos de Graduação em História. Além disso, tem-se multiplicado a oferta de Cursos de Pós-Graduação e de programas de formação continuada, promovidos por Instituições de Ensino Superior, por secretarias de educação e outras entidades formadoras. A participação de instituições de ensino superior tem se dado, ainda, através de uma crescente produção científica, tanto a partir de programas de pós-graduação *stricto sensu* quanto através de centros de

estudo e pesquisa focados na temática africana e afro-brasileira (...) (SOUSA, 2010, p. 81-82).

É importante ressaltar que a partir dos anos de 1990, as constituições estaduais, leis orgânicas e leis ordinárias municipais passaram a contemplar a inclusão de conteúdo curriculares relacionados ao “estudo da Raça Negra” e contra a discriminação (SOUSA, 2010).

De acordo com SOUSA (2010) tem crescido significativamente nos últimos anos, tanto nos estados, quanto nos municípios, ações capitaneadas pelas secretarias de educação e cultura, introduzindo nos currículos das escolas as temáticas africanas e afro-brasileiras, promovendo ações das mais variadas naturezas como: fóruns, oficinas, palestras, direcionadas aos alunos, pais e professores, bem como a distribuição de materiais informativos, didáticos e paradidáticos, buscando aproximar todos das questões tratadas pela lei 10.639/03.

Para o autor o mercado editorial também exerce um papel importante nesse processo, ao divulgar obras que versam sobre a temática africana e afro-brasileira. Mesmo sendo os interesses alheios ao interesse público, não se pode negar o poder de multiplicação de obras didáticas e paradidáticas ou mesmo de literatura destinadas a todos os públicos, que se colocam como recursos indispensáveis para que a lei 10.639/03 e suas temáticas se consolidem nos currículos escolares.

Além desse aspecto, há o fato de que em meados de 1990 foi criado o Programa de Avaliação do Livro Didático promovendo profundas mudanças na produção dos livros didáticos, contribuindo para uma reformulação de muitos materiais que apresentavam conteúdos e imagens baseadas em estereótipos preconceituosos e que eram comumente distribuídos aos alunos do ensino básico sem uma análise mais rigorosa. Diante disso, o ministério da educação passou a investir em novos materiais que correspondam às expectativas de um trabalho voltado para as diversidades.

Atento às novas exigências do MEC, o mercado editorial tem investido tanto na reescrita de antigos manuais quanto na produção de novos, tendo como referência, entre outros aspectos, a orientação de se trabalhar com a diversidade cultural. Mesmo que os conteúdos sobre história da África e da população afrodescendentes ainda ocupem pouco espaço no conjunto de conteúdos abordados, não se pode desconhecer que eles começam a comparecer nos sumários dos livros didáticos (SOUSA, 2010, p. 82).

Conforme Sousa (2010), é possível dizer que é presenciado um momento marcado por inúmeras iniciativas e vários indivíduos empenhados na efetivação do projeto proposto

pela lei 10.639/03. E dessa forma a implementação da cultura africana e afro-brasileira como conteúdo curricular obrigatório expõe um universo de diálogos necessários.

A introdução da temática africana e afro-brasileira como conteúdo curricular obrigatório nas escolas de educação básica depende, no entanto, da conjugação de inúmeros fatores, grande parte deles relacionados ao contexto específico de cada instituição escolar e de cada sala de aula, em particular. Tal empreendimento exige um estreito diálogo entre as evidências empíricas e referenciais teóricos de diferentes campos do conhecimento. O próximo capítulo volta-se à sistematização de conceitos, categorias analíticas e estudos desenvolvidos no campo dos currículos e da formação de professores, parte importante de nosso aporte teórico-conceitual (SOUSA, 2010, p. 83).

A natureza da Lei n.º 10.639/03 e suas formas de regulamentação conferem ao Ministério da Educação - MEC que tem o dever de levar a implementação de uma educação para as relações étnico-raciais em parceria com os sistemas de ensino, para todos os níveis e todas as modalidades. Há uma dinâmica própria das políticas públicas, que vai da verificação de uma problemática social sobre a qual se quer interferir, até sua adoção e modificação da realidade ao lado da sociedade. E a validade desse processo segue o caminho da implantação à implementação (GOMES, 2012).

Uma educação voltada para a produção do conhecimento, assim como para a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos para (e na) diversidade étnico-racial, significa a compreensão e a ampliação do direito à diferença como um dos pilares dos direitos sociais. Implica também a formação de subjetividades inconformistas diante das práticas racistas e com conhecimento teórico-conceitual mais aprofundado sobre a África e as questões afro-brasileiras (GOMES, 2012, p. 22).

A Lei 10.639/03 vai muito além da inclusão de novos conteúdos, pois se trata do arranjo de todos os sujeitos sociais envolvidos em prol de uma mudança cultural que altere a forma como historicamente têm se dado as relações étnico-raciais no Brasil, e isso não se faz apenas com o acréscimo de alguns conteúdos no currículo, tampouco com o tratamento de algumas disciplinas isoladas, levando em consideração os processos de comunicação das culturas e como um indivíduo pode aprender a partir do contato com outras culturas.

Logo, a Lei tende a promover mudanças nas práticas e em seus currículos, modificações estas que Gomes (2012b, p. 106) denomina de “descolonização dos currículos”, isto é, repensar a abordagem e interrogar entendimentos, representações e estereótipos construídos histórica e socialmente a partir dos processos de dominação, colonização e

escravidão ao longo da história. Afinal, abordando uma reconstrução da história é que se desconstrói a visão eurocêntrica hegemônica.

É possível perceber, por exemplo, as pessoas que se localizam nas comunidades conhecidas como comunidades populares, e pensar como essas pessoas se comunicam, convivem, tentando perceber como elas aprendem umas com as outras, nessa perspectiva poderiam ajudar a compor uma forma de perceber a proposta da lei 10.639/03. É uma tarefa que será então para todos e ao mesmo tempo pessoal de cada um. Por esse motivo cresce o número de correntes e setores da sociedade buscando responder onde chegamos com a lei 10.639/03, e onde precisamos chegar.

Nesse ponto, a proposta é pôr em discussão o alcance dos objetivos colocados à educação para as relações étnicos raciais, na perspectiva de onde chegamos onde queremos chegar se quisermos uma sociedade mais democrática, pensando ainda o que cabe cada cidadão fazer, e quem cabe avaliar a implantação da lei.

Diante disso percebemos que todos devem participar desse processo de avaliação, ao passo que a lei, não repercute somente na vida de estudantes e professores, mas em toda a sociedade. A comunidade negra e o movimento negro também devem estar envolvidos, dado o papel que desempenharam diante de um contexto histórico de lutas que estes capitanearam, e que foi onde se gestou a lei 10.639/03. Cabe então, aos pais dos estudantes, aos estudantes, por fim como já citado, a sociedade como um todo, participar das discussões acerca da avaliação do processo de implementação da lei 10.639/03.

Nesse passo uma nova discussão irá aparecer, quais serão os critérios que deverão ser estabelecidos para se avaliar se estamos obtendo êxito na proposta da lei 10.639/03? Quais os instrumentos que devemos utilizar para saber se somos exitosos ou não? Existiria a possibilidade de reunir todos os agentes citados acima e possibilitar que estes participem de uma avaliação?

Diante do exposto é possível perceber que os objetivos da lei 10.639/03 foram e ao mesmo tempo parece não terem sido alcançados. Gomes (2012) acentua ainda que depende com frequência de iniciativas de professores que individualmente assumem o compromisso de trabalhar a temática em sala de aula. Ocorrendo ainda em alguns casos, o empenho de grupos de professores em determinadas escolas, ou universidades, mas muitas vezes por incentivo dos estudantes.

As instituições nesse processo de implantação da lei, exercem um papel muito importante cabendo a estas assumi-la como uma política institucional, desde os planos políticos e pedagógicos das escolas do ensino básico até as universidades.

Gomes (2012) expõe que as universidades que incluíram disciplinas em resposta a proposta da lei 10.639/03, fizeram por iniciativa individual de alguns professores, e que na maioria dos casos ainda é uma concessão, ainda existindo inúmeros entraves. Ela afirma que um dos maiores entraves é o “mito da democracia racial”, se tornando indispensável aqui problematizar se o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira está desconstruindo o mito da democracia racial ou está na verdade construindo um novo contorno e uma nova forma de expressão. Segundo a autora é uma questão latente principalmente para se pensar a forma como se ensina a disciplina, com a preocupação de não criar uma nova forma de acomodar esse mito, dando novos contornos e possibilitando uma nova modelagem ao mito da democracia racial. Isso se aplica também as pesquisas desenvolvidas e na convivência com as pessoas, haja vista que esse movimento transcende a sala de aula e está presente em nosso dia a dia.

(...) a implementação da Lei nas escolas, sobretudo aqueles(as) que ocupam o lugar da gestão e da coordenação pedagógica, revelam não somente a introjeção do racismo ambíguo e do mito da democracia racial que resultam em visões preconceituosas, estereotipadas e até mesmo racistas sobre a questão africana e afro-brasileira, mas também visões e posturas conservadoras sobre a educação e a prática da gestão de maneira mais geral. Ou seja, a investigação aponta que o enraizamento de práticas pedagógicas na perspectiva da Lei e sua sustentabilidade em escolas cuja direção e/ou coordenação são conservadoras e autoritárias tende a ser muito mais fraco. As iniciativas pedagógicas existentes ficam a critério de um (a) professor(a) específico(a) e algumas vezes de um pequeno coletivo de docentes comprometidos com a questão racial (GOMES, 2012, 344).

A proposta de uma educação étnico-racial deveria então ser o resultado da lei 10.639/03, demandando ainda a adoção de pedagogias antirracistas e uma pedagogia da equidade, dessa forma alunos que têm uma visão de mundo diferente, ou que falam uma língua diferente, fazendo parte de grupos culturais distintos, não podem ser tratados como inferiores, se esse for o julgamento, é por que não está se sabendo estabelecer o diálogo entre as culturas, que se coloca como um pressuposto nas diretrizes curriculares do parecer do Conselho Nacional de Educação para a efetividade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Essas questões nos remetem sempre aos critérios que devem ser construídos para avaliar a lei 10.639 nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais na educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Assim, as políticas públicas que se orientam pelos princípios da equidade devem extrapolar as visões formais e legais incorporando efetivamente o conteúdo da existência social, cultural e política dessas comunidades estimulando participação com liberdade e pluralidade.

Um aspecto central das diretrizes diz respeito ao estímulo ao protagonismo (...) em todo o processo de decisão fortalecendo a sua identidade cultural e política. De acordo com essa orientação, a garantia do direito à educação, para a população (...), implica, principalmente, o reconhecimento de sua existência como grupo socialmente diverso e o respeito às suas formas de conhecer e se relacionar com o mundo social do entorno onde se localizam essas comunidades (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 49).

Uma questão importante que se põe nesse movimento de avaliação é que segundo Gomes (2012) na formação de professores estes não são estimulados a ler os textos legais, esses textos são vistos timidamente quando se está cursando a licenciatura, mas, o que ocorre na maioria dos casos, é que depois de formado na prática em sala de aula quem diz ao professor o que tem que se fazer de acordo com os textos legais, é o coordenador pedagógico, o supervisor, no caso do ensino superior, os coordenadores de curso, restando poucos que já dedicaram um tempo para ler as Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação.

Esse processo de leitura e reconhecimento dos parâmetros curriculares nacionais é muito importante, dada a função central que o Conselho Nacional de Educação exerce interpretando e criando condições para que, o que está previsto nos artigos da lei maior da educação nacional, possam ser executados como devem.

Outro ponto que, para Gomes (2012) dificulta implantação da lei 10.639/03 é o choque de projetos de sociedade nessa implantação. Isso ocorre porque nem sempre os projetos apresentados pelos professores, são os mesmos projetos que a política curricular propõe. A preocupação estaria aí em o professor conduzir o ensino exclusivamente de acordo com as suas perspectivas, e com seu projeto de sociedade, produzindo um afastamento do que é preconizado nos parâmetros curriculares nacionais.

A grande dificuldade de implantação da lei 10.639 é que ela altera a estrutura da sociedade, assim alterando o projeto de sociedade que está estabelecido. Portanto, quando o ensino está ancorado no que está previsto no parecer do Conselho Nacional de Educação, na perspectiva do Movimento Negro, a história e as culturas dos povos africanos e dos indígenas, está sendo trazido um outro projeto de sociedade, onde toda a população brasileira tenha o direito de participar em todos os níveis das decisões acerca dos rumos da sociedade.

Em sentido amplo a história e cultura afro-brasileira e africana empenham-se em expor novos significados sobre a história do Brasil, assim como sobre a história das pessoas negras, sobre os significados que a cultura assumirá na vida das pessoas, demonstrando o quão complexo é o processo de avaliação da implantação da lei.

De acordo com Gomes (2012), o desafio para a implantação da lei 10.639/03 consiste em colocar os diferentes projetos de sociedade em diálogo e não hierarquizando um sobre o outro, expondo que nem todos necessitam ter o mesmo projeto, mas todos devem ter o direito de expor o seu, e os diferentes projetos têm que dialogar, sem que nenhum se submeta a outro. Sendo importante ainda, pensar as relações Brasil-África, pois as africanidades se colocam como uma referência central ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, pensando aqui novamente o diálogo entre as culturas.

Contudo, consta que a criação e a implementação de políticas sociais se realizam num solo conflituoso da vida social, notadamente quando se adota a herança histórica e social tecida no período da ditadura no campo da formulação e implementação de políticas educacionais, que transmitiu intensas marcas nesse contexto. Algumas dessas marcas imperativas são as determinações centralizadoras, o esvaziamento dos currículos, e a negação das desigualdades de classe, raça, gênero e diversidade sexual. Esses atos começaram a desarranjar a partir dos anos 1980, quando o processo de reconstrução da sociedade brasileira, as demandas por participação e convivência democrática começaram a ganhar força, alcançando a promulgação da Constituição Federal de 1988 e tendo continuidade nos anos seguintes. Quando a sociedade brasileira se organiza politicamente em busca da concretização da democracia, maiores são os desafios a serem superados por meio da implementação de políticas sociais e programas de iniciativa do Estado (GOMES, 2012).

Os movimentos sociais – que resistiram e se desenvolveram paralelamente às ações de um governo ditatorial, organizando-se fora do controle do Estado, especialmente aqueles que focalizaram o caráter identitário de grupos sociais com histórico de profunda exclusão e discriminação (as mulheres, os negros, os povos indígenas, os homossexuais, os quilombolas e os moradores do campo) – evidenciaram uma problemática historicamente apagada por setores conservadores da sociedade e até por setores progressistas: o direito à diferença e a necessidade de políticas públicas que contemplem a diversidade (GOMES, 2012).

A Lei n. 10.639/2003 pode ser considerada um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para se ver retratada com o mesmo valor dos outros povos que para aqui vieram, e um ponto de partida para uma mudança social. Na política educacional, a implementação da Lei n. 10.639/2003

significa ruptura profunda com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional. Para além do impacto positivo junto à população negra, essa lei deve ser encarada como desafio fundamental do conjunto das políticas que visam a melhoria da qualidade da educação brasileira para todos e todas (BRASIL, 2008, p. 10).

Com a realidade que vivemos, havendo discriminação e racismo “à porta da rua”, percebemos as dificuldades de implementação da lei 10639/2003 e não podia ser diferente, em um país com a nossa história, vários julgamentos surgiram no sentido de inviabilizar a implementação da referida lei. Sendo que um dos problemas exibidos era a falta de material apropriado e professores despreparados para trabalharem a temática. Partindo dessa perspectiva, no ano de 2004, a fim de regulamentar a Lei, o Conselho Nacional de Educação aprovou em março o Parecer 003/2004, que estabeleceu a Diretriz Curricular Nacional para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Ministério da Educação, 2012). Para rebater esta falta de preparo de educadores e material didático o Ministério da educação:

(...) executou uma série de ações das quais podemos citar: formação continuada presencial e a distância de professores na temática da diversidade Etnicorracial em todo o país, publicação de material didático, realização de pesquisas na temática, fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEAB's) constituídos nas Instituições Públicas de Ensino, através do Programa UNIAFRO (SECAD/SESU), os Fóruns Estaduais e Municipais de Educação e Diversidade Etnicorracial, a implementação da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afrobrasileiros (CADARA), as publicações específicas sobre a Lei dentro da Coleção Educação Para Todos, a inserção da discussão [sobre] inclusão e diversidade como um dos eixos temáticos da Conferência Nacional da Educação Básica, a criação do Grupo Interministerial para a realização da proposta do Plano Nacional de Implementação da Lei 10639/03, participação orçamentária e elaborativa no Programa Brasil Quilombola, como também na Agenda Social Quilombola, participação na Rede de Educação Quilombola, além de assistência técnica a Estados e Municípios para a implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 21-22).

As ações pedagógicas recomendadas pelo parecer para o conjunto da escola, visa à implementação da Lei. Também traz uma inovação em relação à própria Lei, pois amplia a abrangência e inclui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, Médio e o Ensino Superior. Traz obrigações e determinações para todos os responsáveis pela implementação da Lei. 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,

publicado em 2009, tem como finalidade a institucionalização da implementação da Educação das Relações Étnico-raciais, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento da lei 10.639/03 e do Parecer 03/2004, desta forma o parecer vai:

(...) além de tratar com clareza o processo de implementação da Lei, abordou a questão com lucidez e sensibilidade, reafirmando o fato de que a educação deve concorrer para a formação de cidadãos orgulhosos de seu pertencimento etnicorracial, qualquer que seja este, cujos direitos devem ser garantidos e cujas identidades devem ser valorizadas. Posteriormente, a edição da Lei 11645/2008 veio corroborar este entendimento, reconhecendo que indígenas e negros convivem com problemas de mesma natureza, embora em diferentes proporções (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 14).

As ações que motivaram a implementação da Lei 10.639/2003 saem dos grupos do Movimento Negro, entidades internacionais ligadas ao combate ao racismo, organizações não governamentais, associações culturais e pela atuação de gestores e professores interessados no assunto, muitas vezes sem apoio institucional e com recursos pessoais (CELANI, 2008). Assim a política pública é uma forma de enfrentar o problema público.

Gomes (2012b, p. 105) ressalta que a introdução da Lei nº 10.639/03 não deve ser vista como a inclusão de mais disciplinas e novos conteúdos, mas “como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico”. Somente esta mudança poderá romper com a discriminação e contribuir para uma educação antirracista.

No estudo de Almeida e Sanchez (2017) é explicada a implementação através de políticas públicas e de textos teóricos que expõem sobre a legislação, apresentando um levantamento das políticas com sua regulamentação e formação. Os documentos compilados por Almeida e Sanchez (2017) têm abordagem semelhante,

(...) considerando a Lei 10.639/03 como uma forma de reparação de uma dívida social com a população negra, contraída em função do longo período escravista, das políticas de embranquecimento, do mito da democracia racial e das práticas racistas. As ações sociais decorrentes da implementação da legislação permitiriam reconhecer e valorizar a história, a cultura e a identidade dos negros. Essa implantação atingiria de forma positiva todo o contingente escolar, ao exigir instituições educacionais em boas condições materiais e professores com formação de qualidade. Também defendem a ideia de que não basta incluir conteúdos programáticos no currículo, pois a Lei somente pode ser aplicada se forem repensadas as relações dentro e fora da escola (...) (ALMEIDA E SANCHEZ, 2017, p.62)

As políticas ligadas à formação de professores trazem o compartilhamento de saber e a expansão de sua formação e que podem incluir profissionais de outras áreas.

Poucas dessas políticas contemplam atividades de compartilhamento do saber adquirido e socializado durante as formações, o que garantiria sua maior expansão. Publicações, exposições, formação continuada em serviço e a atuação dos formandos como multiplicadores são modalidades presentes; porém, não há preocupação explícita com o controle e a abrangência dessas formas de disseminação de saberes, nem se preveem a exigência e o acompanhamento das ações práticas decorrentes dos cursos realizados (ALMEIDA E SANCHEZ, 2017, p.64)

Em relação ao material utilizado de apoio aos professores estes se preocupam com a disseminação de materiais e para alunos o material foi considerado positivo, porém precisam conter mais do teor da lei.

A predominância da produção de materiais para apoio ao docente é adequada, pois é desejável que ele produza, a partir de seus conhecimentos e experiências, e das realidades e coletivos humanos com que interage, as melhores alternativas didáticas e metodológicas para sua intervenção. (ALMEIDA E SANCHEZ, 2017, p.65).

Já no eixo de articulação os autores localizaram as políticas que promoveram espaços de troca de conhecimentos, de experiências e de construção coletiva de estratégias para a implementação da Lei 10.639/2003, sendo que as oportunidades de articulação contemplam múltiplas representações dos entes públicos e da sociedade civil.

Almeida e Sanchez (2017) também completam sua pesquisa com um estudo bibliográfico e concluem que muitas pesquisas vêm, portanto, tentando compreender de que maneira as ações de formação de professores e elaboração de material têm levado a resultados mais favoráveis ao objetivo de vivência dos preceitos legais no cotidiano das escolas. Algumas têm trazido à tona a constatação de que, mesmo com a oferta de formação e com a produção e a disponibilização de materiais didáticos, ainda há, por parte de professores, gestores de unidades e sistemas de ensino, resistência à lei e falta de interesse por ela.

2.3 A proposta da educação intercultural como possibilidade de educação para as relações étnico-raciais

A interculturalidade tem sido pensada como uma perspectiva contextual plural que se enraíza na realidade histórica própria a cada cultura, em sua densidade histórico-existencial e nas interações entre as culturas. Afirma o pluralismo de formas culturais distintas de viver e pensar em mútuo respeito na convivência, contrapondo-se à ideologia hegemônica na globalização do capitalismo neoliberal.

A perspectiva intercultural assume a irreduzível polifonia das culturas humanas, cada uma com seu próprio logos, de modo a possibilitar uma construção interpretativa compartilhada das respectivas realidades. Dentro dessa perspectiva intercultural, Raul Fonet-Betancourt (2001, p. 35), filósofo cubano radicado na Alemanha, afirma a imanência histórica das vozes que expressam as diversas perspectivas culturais e particularmente aquela na qual ele situa a tradição filosófica latino-americana: “[...] essas vozes não estão ordenadas a priori por uma unidade metafísica, pois são mais propriamente vozes históricas, expressões contingentes que se articulam como tais desde a profundidade irreduzível dos distintos modos de vida”.

A transformação interpretativa proposta pela perspectiva intercultural de Fonet-Betancourt é uma transformação que se propõe e se articula desde o “exterior”, desde a excentricidade daqueles lugares que não estão inscritos no mapa ocidental do pensamento. O autor caracteriza essa transformação intercultural como “uma sublevação”: o levante das vozes caladas, reprimidas ou marginalizadas, que são portadoras de memórias alternativas, até agora periféricas.

Fonet-Betancourt pensa a interculturalidade numa concepção interdisciplinar, como uma elaboração desde o sul de um saber intercultural do mundo e da história, que se propõe a reaprender a dialogar com outras tradições, respeitando-as e considerando-as no seu devido valor: “Ao invés de se fechar na singularidade de suas tradições, converte seu contexto em ponto de apoio para comunicar-se e entrar em relação com os outros” (FORNET-BETANCOURT, 2001, p. 20).

O contexto singular de cada perspectiva cultural, como ponto de apoio para o diálogo intercultural, é a situação existencial a partir da qual o espaço de encontro torna-se descentrado em relação a toda forma de etnocentrismo, para abrir-se ao diálogo e demais interações comunicativas como espaço acolhedor às perspectivas indígenas, afro-diaspóricas, latino-americanas, europeias, norte-americanas, hindus e asiáticas, como diz o filósofo cubano:

[...] é nova a ‘filosofia intercultural’ porque descentra a reflexão filosófica de todo possível centro predominante. Não é unicamente anti-eurocêntrica, não só libera a filosofia das amarras da tradição européia [sic], senão que, indo mais além, critica a vinculação dependente exclusiva da filosofia com qualquer outro centro cultural. Assim que neste sentido critica com igual força qualquer tendência latino-americanocentrista, ou de afrocentrismo, etc. (FORNET-BETANCOURT, 2001, p. 30).

O principal tipo de etnocentrismo a ser criticado a partir da perspectiva intercultural é o eurocentrismo, que estabelece uma história pretensamente universal centrada nas referências culturais europeias como cânones que definem padrões de racionalidade, assim como a posição cultural centrada nas referências norte-americanas. Contra essa visão etnocêntrica ocidental, a perspectiva intercultural defende o “[...] direito à polifonia, isto é, à voz própria de cada cultura” (FORNET-BETANCOURT, 2001, p. 38).

Assim, a perspectiva intercultural propõe que não se faça de nosso mundo categorial o centro desde o qual nós “compreendemos” o outro, no sentido de defini-lo e determiná-lo através de uma assimilação por redução. Fernet-Betancourt (2001, p. 41) considera a situação histórica do encontro com o outro como: “[...] o momento em que sua presença – das mais distintas maneiras: resistência, memória, etc. – patenteia a força discursiva alternativa de sua visão desde o ‘Reverso da história’”.

As experiências de resistência cultural a processos de dominação simbólica e resgate de memórias antes invisibilizadas reforçam os discursos que afirmam outras perspectivas culturais de interpretação da realidade. A perspectiva intercultural que opera essa reversão da história abre a possibilidade de respectivizar nossas perspectivas: “[...] a respectividade afirma a pluriversão da realidade, mas sem abandoná-la ao isolamento” (FORNET-BETANCOURT, 2001, p. 49).

Nessa nova configuração do espaço intercultural para o diálogo desprendido de todo etnocentrismo, a educação pode ser experimentada como propõe Fernet-Betancourt (2001, p. 48), quando considera que: “As culturas não dão a verdade, apenas possibilidades para buscá-la; referências para pôr em marcha o processo discursivo até a verdade”.

Débora Andrade Pamplona Bezerra problematiza o conceito do que é ser negro ou negra, mostrando como são reconhecidos, por seus aspectos genótipos ou fenótipos, retirando as condições políticas culturais e artísticas de seu cotidiano. No que se refere à determinação dos aspectos fisiológicos, como categoria para constituir o conceito de raça, a autora afirma que esse é resultado de uma construção histórica, espacial e cultural. Do significado etimológico de “sorte”, “espécie”, na Europa, a partir do século XVI, o termo “raça” passou a

designar características físicas em comum que determinassem a ancestralidade, descendência ou linhagem de seres humanos (BEZERRA, 2011). A categorização era missão da Igreja e dos sistemas monárquicos e baseou-se em argumentos oferecidos pela ciência como critérios morfológicos utilizados para determinação das espécies, que gerariam dezenas de raças e sub-raças. Para contrapor esses critérios, a autora apropria-se dos resultados da ciência genética, biológica e molecular e dos estudos de Kabengele Munanga (2004), que concluem que a raça não é uma realidade biológica, mas um conceito cientificamente inoperante, para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estanques (BEZERRA, 2011).

Quanto aos aspectos político-ideológicos do conceito de raça, a autora apresenta desdobramentos políticos construídos historicamente, escondendo em si uma relação de poder e dominação, mais do que um conceito biológico. “Para Munanga, a ideia de raças está no imaginário e nas representações coletivas de diversas populações contemporâneas” (BEZERRA, 2011, p. 83).

Sobre o questionamento “por que dizem que não há negros e negras no Ceará?”, a autora se debruça sobre três elementos que problematizam o mito: o alto grau de mestiçagem ocorrido no estado; a romantização da corrente literária da população indígena, somada ao uso político do indígena como modelo de nacionalidade; o fato de a abolição no Ceará ter se dado antes dos demais estados brasileiros, o que, com a presumida saída de um grande contingente de escravos afrodescendentes do Ceará, teria provocado um decréscimo quantitativo dessa população.

Para a comprovação desses dados, a autora utiliza-se da estatística para comprovar a presença de negros e negras no Ceará. Apropriando-se dos dados da última pesquisa censitária, conclui que o percentual de pretos e pardos no Ceará supera a média do país. Dados estatísticos da população livre e cativa do século XIX também contestam o mito de que a escravidão foi pouco expressiva no Ceará.

A exposição dos dados culturais contribui para a desmistificação da não existência de negros e negras no Ceará, destacando a existência das Irmandades dos Homens Pretos, as festas populares realizadas em eventos católicos e a presença da Kalunga no maracatu durante o Carnaval como elementos de afirmação da negritude no Ceará. Bezerra (2011) questiona os dados do número de praticantes da Umbanda e do Candomblé registrados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000), quando compara esses com a quantidade de terreiros existentes no Ceará e o número de entidades registradas no estado. As

comunidades quilombolas e o movimento negro são apresentados como movimentos políticos que comprovam a existência de negros e negras no estado do Ceará.

Dessa forma, a presença do negro na cultura do estado do Ceará é uma representação de nossas raízes e de como nossa cosmovisão é gerida. A europeização da educação e da política foi discriminando o negro no Ceará, como pelo resto do mundo, desumanizando-o e não o fazendo relevante à sociedade.

Maria Aparecida Silva Bento (2002) discute as desigualdades raciais no Brasil partindo da comunhão de dimensões subjetivas e objetivas presentes na reprodução do racismo. Valendo-se da concepção de branquitude como traço da identidade racial do branco brasileiro e de branqueamento como projeto que tenta camuflar a manutenção de privilégios pela parcela branca da população, discorre e problematiza acerca da recusa ou inoperância dos brancos em se verem implicados nos rodeios das exclusões no país.

Bento (2002) fala como são entendidas as benfeitorias simbólicas e a defesa de interesses pelos brancos que, descompromissados moralmente e distantes psicologicamente, excluem e estigmatizam os negros de sua população, numa espécie de processo em que o olhar narcísico para si, a autopreservação identitária e a coesão social, aliados às distorções projetadas naqueles que são diferentes de seu grupo, revelam suas medidas na busca por legitimar a ideia de superioridade de uns sobre outros, as desigualdades impostas e a apropriação indébita de bens concretos e simbólicos dos submetidos a tal ideologia.

Quando trata do medo do outro, Bento (2002) se utiliza de Fanon (1980) e Delumeau (1989) para problematizar a origem e os desdobramentos que esse sentimento provoca nas elites brancas. Através de Wanderley (1999), torna aguda a injustiça diante dos personagens considerados incômodos sociais, seja econômica, política ou imagetivamente falando.

Com relação à projeção, a autora faz uma leitura psicológica do mecanismo através do qual a figura do negro foi construída de forma pejorativa, surgindo como uma das bases do preconceito racial do branco contra o negro. Entretanto, com uma população majoritariamente negra e mestiça, no Brasil surge o problema do branqueamento. Este seria relativo à expectativa de o país viver uma miscigenação transitória, uma diluição de “cores”, que culminaria por desembocar no que posteriormente seria difundido como democracia racial. A autora aborda a desconstrução dessa ideologia explicando os processos elaborados pelas elites para superar seus conflitos narcísicos, manipular o negro quanto ao “projeto” de ascensão pelo branqueamento e criar a ilusão da meritocracia como justificativa para as desigualdades geradas na população. Assim, depreende-se a necessidade de superação da não implicação do

branco como agente histórico na subalternização/opressão do negro e quão nefasto é o expediente denominado “democracia racial”, pois esse implica dificuldades na construção da identificação com a identidade negra e a mobilização em torno da luta por direitos.

Bento (2002) ainda chama a atenção para o problema do pesquisador, o qual deve ater-se para não tomar em seus estudos as perspectivas convergentes com forças hegemônicas, para não reproduzir a opressão em seus estudos, para ouvir o ponto de vista do dominado.

O contato com estudos e questões sobre identidade racial pode levar a uma nova compreensão da existência do racismo institucional e cultural no Brasil e possibilitar ressignificações subjetivas e concretas no cotidiano, pois é preciso entender os efeitos desses processos para se avançar na luta por uma sociedade mais igualitária e para que, conforme aponta Bento (2002), sejam geradas condições de encontro do país consigo próprio e com sua história.

Assim, compreender o branqueamento *versus* a perda de identidade é fundamental para o avanço na luta por uma sociedade mais igualitária. Porém, esse estudo tem mais possibilidades de ser bem-sucedido se abarcar a relação negra e branca, herdeiros beneficiários ou herdeiros expropriados de um mesmo processo histórico, partícipes de um mesmo cotidiano, no qual os direitos de uns são violados permanentemente pelos outros.

Lourenço da Conceição Cardoso (2010) propõe uma análise da literatura científica acerca da branquitude desde precursores, como Biko (1990), Du Bois (1977), Fanon (1952) e Memmi (1989), que apontam as primeiras aparições dos indivíduos brancos nos estudos das relações raciais, na introdução do retrato do branco, a pesquisadores brasileiros, a exemplo de Bento (2002), Guerreiro Ramos (1995), Oliveira (2007), Piza (2000), Rossato e Gesser (2001) e Sovik (2004), como problematizadores da identidade racial do branco, para traçar um percurso histórico que desvela divergências de definições, distinções de caracterizações de branquitude e variadas correlações dessa com o racismo, através das ideias em torno de privilégio, posição de poder, atribuição e invisibilidade.

Cardoso (2010) diz que as pesquisas sobre a branquitude, ao focarem o branco como objeto, não propõem que se negligenciem as pesquisas a respeito da negritude, e sim chamam a atenção e procuram preencher uma lacuna nas teorias das relações raciais. Portanto, esses teóricos estão de acordo com Albert Memmi ao considerar necessário retratar o opressor e o oprimido.

O autor tende a estabelecer uma divisão entre branquitude crítica e acrítica, sendo a branquitude crítica aquela pertencente ao indivíduo ou grupo de brancos que desaprova

publicamente o racismo; e a branquitude acrítica aquela referente ao indivíduo ou grupo de brancos que sustenta o argumento em prol da superioridade racial branca. Segundo o autor, o que é comum aos dois conceitos é o lugar de privilégio racial. O que os diferencia mais marcadamente é a censura do branco antirracista em obter privilégios raciais. O que se deve refletir é consequência de identidade racial.

Então, em sua revisão da produção acadêmica no Brasil, evidencia-se uma lacuna de investigação que diz respeito aos tipos de racismo e às particularidades da branquitude acrítica. Através da identificação de grupos de ultradireita, dos antismovimentos sociais e da violência racista que praticam, existe a constatação de inequívoca aversão ao “diferente”, que pode ser o afrodescendente, o nordestino, o homossexual, enfim, pessoas que têm ameaçada a garantia de seus direitos humanos.

A fundamentação de uma educação voltada não apenas às perspectivas europeias, mas que permeie a cultura e a diversidade de povos não europeus, traz alguns parâmetros a serem utilizados e que devem estar de acordo com os parâmetros constitutivos do multiculturalismo, apoiados na história e advogando ideias e valores da pluralidade dos povos, partindo de campos epistêmicos e planos axiológicos diversos.

Diante do exposto, uma educação multicultural se configura como a possibilidade de cumprimento de um marco legal, em que diversas culturas possam estar inseridas nas disciplinas ministradas em sala de aula, sem a hierarquização produzida pelo ensino eurocêntrico, trazendo a importância das matrizes culturais para a constituição da sociedade brasileira.

O desafio, então, consiste em repensar a hegemonia do eurocentrismo e como este domina a sociedade, desmascarando as verdadeiras posições dos indivíduos e suas formas de se relacionar com o mundo, não de maneira marginalizada, mas corroborando o meio em que se vive. Esses requisitos apresentados são uma forma de abordar os assuntos sob um aspecto multicultural, que possivelmente nos ajudará a corrigir muitos erros em nossas análises e a superar visões distorcidas e brutalizadas pelo eurocentrismo.

CAPÍTULO 3

3.1. Uma breve história das reformas das políticas públicas em educação no Brasil.

Nos primeiros períodos históricos da educação no Brasil, já no período colonial, a educação estava altamente vinculada ao sistema político vigente à época, pois a escravidão era a normalidade do contexto, e porque a aristocracia necessitava de ignorância e submissão, cabendo apenas aos jesuítas sua transmissão espiritual, logo, “as oligarquias do período colonial e monárquico estavam profundamente fundamentadas na dominação via controle do saber” (STIGAR e SCHUCK).

Uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar, não necessitava de pessoas letradas e nem de muitos para governar, mas sim de uma massa iletrada e submissa (RIBEIRO, 1993, p.15).

Uma educação contraditória, pois o cristianismo enquanto doutrina humanista era transmitido como uma forma de captação de fiéis, elementarmente convertendo índios à fé cristã e a submissão aos senhores brancos, enquanto isso, os homens da classe dominante eram educados através dos métodos reais, mas não para mulheres ou filhos primogênitos, e a educação superior cabia somente aos filhos dos aristocratas, que voltavam à Europa para estudar e, posteriormente, retornar para “administrar” a colônia (RIBEIRO, 1993).

Verificamos, porém, que implicitamente ela afastou-se deste objetivo voltando-se para a educação de elites, pois assim agindo, garantia para si lucros financeiros e a formação de futuros sacerdotes, o que não lhe era assegurado na proposta inicial. Da educação estava excluído o povo, e graças à Companhia de Jesus, o Brasil permaneceu, por muito tempo, com uma educação voltada para a formação da elite dirigente (RIBEIRO, 1993, p. 16).

Dessa maneira, implicitamente, demonstrou-se o interesse social-político e econômico, reforçando-o. Logo, o modelo persistira por longos períodos históricos, do colonial até o republicano. Alves (2009) reafirma a compreensão de que este estilo de educação tinha cunho político e econômico, além de facilitar a perpetuação da colônia, garantindo a docilidade e estatização dos índios, para que não houvesse mais decadência após o fracasso das capitânias hereditárias:

Para o bom êxito da colonização era necessária e urgente a conversão dos selvagens à fé cristã, pois não aceitavam trabalhar nas lavouras e nem em outras frentes e, com frequência atacavam povoados. A catequese e a instrução foram os meios encontrados de controlar as investidas dos indígenas e, ao mesmo tempo, criar condições para o avanço no processo de colonização (ALVES, 2009, p. 12).

Nesse sentido, a Companhia de Jesus, ordem religiosa responsável pela catequização dos índios, foram junto com os jesuítas, os grandes responsáveis pela inaugural história da educação brasileira, isso até a chegada da administração de Marques de Pombal, que tirou o poder educacional das mãos dos religiosos e transferiu para o Estado, mudando assim o viés humanista para o principal interesse do sistema político. “Assim, a educação no Brasil caminhou por veredas tortuosas desde o início, reservada a uma elite dominante e totalmente exploradora, sempre esteve voltada a estratificação e dominação social” (STIGAR e SCHUCK).

A contradição no modelo educativo deu indícios de mudança com o padre Antônio Vieira, que tem destaque pela defesa da liberdade dos índios, e no combate a sua exploração e escravização, tendo fama entre os índios como grande Pai, o Paiáçu (ALVES, 2009). Ele sofreu acusação de heresia em 1649 pela inquisição e foi absolvido 26 anos depois, porém, teve de voltar para Lisboa por ordem do Rei de Portugal, retornando ao Brasil em 1681, morrendo no Colégio da Bahia em 1697.

Diante dessa nova vertente crescente, a defesa dos índios e o interesse da classe dominante, os jesuítas foram expulsos do Brasil em 1759 pelo Marques de Pombal, que afirmava que a “Companhia é um empecilho na conservação dos poderes econômico e político. E aponta como motivos seu enriquecimento e a orientação de sua clientela para o serviço da Ordem, e não para os interesses do Império” (ALVES, 2009).

Dá-se a partir disso a conhecida reforma pombalina, tornando a língua mais prática, diversificando o conteúdo científico para os moldes da economia, simplificando e abreviando os estudos, isso tudo atendendo aos interesses do poder, para que o país competisse economicamente com outras nações. Os jesuítas só retomam suas atividades no país em 1845, abrindo um colégio em Florianópolis, seguindo o método inicial, se reestruturando e crescendo.

O Primeiro-Ministro, Marques de Pombal, obrigava aos índios o idioma português e proibia os idiomas indígenas, além de forçar a utilização de nomes da língua do império nos filhos dos índios, nas aldeias e vilas, combatendo tudo o que, segundo ele, pudesse atrapalhar as relações exteriores no que diz respeito ao mercado. Dessa forma, as escolas não foram

criadas buscando o desenvolvimento da educação, aliás neste período não havia este pensamento, tudo estava voltado para os interesses imperiais e econômicos.

As consequências para essas atitudes do império são evidentes, a estagnação da educação brasileira foi a principal, encaminhando-se ao total fracasso, esse atendimento aos ditames da coroa comprometeu o desenvolvimento da educação. Assim, uma maneira de escapar desse futuro, foi a abreviação do ensino, tornando o ensino mais rápido e buscando um maior vigor do aspecto científico.

Contudo, a população sentia a notável diferença do atual sistema para o antigo, as reclamações continuavam e os efeitos da estagnação persistiam, “até o início do século XIX, a educação brasileira estava praticamente na estaca zero. Pombal acabou com o sistema jesuítico, mas não ofereceu outro que, pelo menos, pudesse chegar próximo e dar continuidade ao que vinha sendo feito” (ALVES, 2009).

Com a chegada de Dom João VI, presente por mais de 10 anos, houve mudanças no quadro institucional brasileiro, com a criação do ensino superior não-teológico, fincado na Academia Real da Marinha, Academia Real Militar e nos cursos médicos-cirúrgicos, além da presença da Missão Cultural Francesa, a criação do Jardim Botânico, da Biblioteca Pública e da Imprensa Régia (RIBEIRO, 1993).

No entanto, a ideia principal sempre foi atender a elite e desenvolver o império, e a educação continuava a atender os ideais da aristocracia, da classe dominante e do pessoal capacitado para manutenção da dominação dos povos.

A proclamação da república brasileira no ano de 1889 não revelou fortes alterações, porque pequenos grupos, junto aos militares e grandes latifundiários de café, sem a participação popular, iniciaram a república brasileira, sendo que o primeiro presidente era um militar, Marechal Deodoro da Fonseca, que antes era monarquista e era próximo ao imperador, que por sua vez, já representou a elite escolhendo militares e civis de grandes propriedades para governar, estes governantes da aristocracia cafeeira de São Paulo. (ALVES, 2009 *apud* FIGUEIRA, 2005).

A primeira Constituição de 24 de janeiro de 1891 não trata em nenhum aspecto da obrigação ou do direito à educação, ou seja, ainda não podemos tratar de educação para um povo que ainda é dominado sob a ilusória república, isso é evidente, porque um povo que não possui educação seria facilmente dominado.

Por outro lado, grande parte da população exige reformas na educação. A iniciativa surgiu de Prudente de Moraes, presidente do Estado de São Paulo, em 12 de março de 1890,

que através de um decreto previa a formação imediata de professores, prevendo o cargo de Diretor da Escola-modelo, “escola prática de ensino dos alunos normalistas, anexa à escola Normal” (ALVES, 2009).

Seja por falta de modelo ou por puro controle político, a Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892, que reforma o ensino primário e secundário, manteve as características da monarquia, não representando, assim, algum progresso na educação, inovando apenas no caráter profissional, pois os alunos que terminassem o ensino complementar poderiam lecionar mesmo sem ter feito o curso Normal, conhecidos como professores complementaristas.

Outra reforma polêmica neste contexto, foi a provinda do Decreto Estadual de nº 248 de 1894, que cria o grupo Escolar, que transforma o ensino seriado, com classes homogêneas, com professores para cada sala, porém, cabia ao presidente do Estado selecionar o professor, nomeando dentro dos formados pela Escola Normal, uma forma de administrar, supervisionar e controlar o ensino (ALVES, 2009).

Alves (2009) citando Azevedo (*apud* ARANHA, 2005), nos mostra que a taxa de analfabetismo era muito alta, consequência do período colonial, chegando a 67,2%, reduzindo 7% até 1920, o que denota os grandes problemas no desenvolvimento da educação brasileira.

Nesse sentido o Movimento Social Escola Nova que defendia o ensino leigo, gratuito, obrigatório e universal e também defendia a reestruturação do ensino sem o viés do capitalismo vinculado, embasou o Estado na educação e sua importância para o desenvolvimento do país, no entanto, o Movimento Conservador Católico se contrapôs a este movimento, pois acreditava que essas mudanças propostas estariam afastando o homem de sua fé divina, e ainda mantinham os ideais da colônia e distinguia a educação do homem daquela da mulher (RIBEIRO, 1993).

Por conseguinte, em 1930 é criado o Ministério da Educação e da Saúde, embora tenha sido um grande avanço, ainda assim não se prestava a reformular o sistema de ensino, ocorrendo nestas apenas duas pequenas reformas, uma do nível superior e outra do ensino secundário. Tais reformas foram singelas, porque no âmbito superior apenas criou setores administrativos, ou seja, as secretarias, conselho universitário e assembleias. Já no nível de ensino secundário, instituiu-se o currículo seriado, a obrigatoriedade da frequência escolar, dois ciclos no ensino, um fundamental e outro complementar, e a exigência da conclusão destes para o ingresso no nível superior.

A Constituição de 1934 dedica um capítulo à Educação e atribui à União, a competência privativa de traçar as diretrizes educacionais do país. Criam-se os Conselhos Nacional e Estaduais de Educação, determina-se um mínimo de verbas a serem aplicadas para o ensino, reconhecimento da Educação como direito de todos, obrigatoriedade do ensino primário, assistência social e bolsas de estudo aos alunos (RIBEIRO, 1993, p. 22).

O ano de 1937 teve como marco o advento do Estado Novo, cujo regime era tipicamente ditatorial com tendências fascistas, assim, os movimentos populares eram altamente reprimidos, pelo processo de urbanização e os efeitos da crise do café. Getúlio Vargas aplica um golpe de Estado e outorga uma nova Constituição, ocupando o espaço das oligarquias, a burguesia legitima a dispensa do regime representativo, unia os outros poderes no executivo e fixava o federalismo, típico do sistema ditatorial (RIBEIRO, 1993).

A educação continuava com as antigas características, inserindo “a arte, a ciência e o ensino livre à iniciativa individual e à de associação ou pessoas coletivas públicas e particulares; mantém a gratuidade do ensino primário (...) dá providências ao programa de política escolar em termos do ensino pré-vocacional e profissional (...) estabelece, no mesmo artigo, o regime de cooperação entre a indústria e o Estado” (RIBEIRO, 1993 apud RIBEIRO, 1981, p. 120).

O início da segunda República foi marcado pelo anseio de redemocratização, por mudanças mais incisivas, o que acarretou uma nova ordem constitucional. Assim, em 18 de setembro de 1946, foi promulgada a Constituição Brasileira, a quarta do país. Conquanto tenha sido imposta sem participação popular, foi considerada a mais democrática que o Brasil tivera, ainda que repleta de ideologias conservadoras, com grande duração até o período de 1964.

Essa Carta Magna a de 46, no que diz respeito à educação, incluía a obrigatoriedade do ensino primário para todos, isso em língua pátria, sendo gratuito e oficial, além de permitir a iniciativa privada, salvo se obedecida as regras públicas. O ensino religioso é facultativo, mas incluído nos conteúdos, e sendo escolhido deverá atender a fé do indivíduo. Os professores teriam de realizar concurso, e só adquiriria a vitaliciedade se neste passasse. Dava competência a União, Estados e Municípios o dever de aplicar recursos anuais para manutenção do ensino e ao primeiro ente a função da elaboração das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (ALVES, 2009 apud NISKIER, 1969).

O Ministro da Educação, Clemente Mariani, criou uma comissão para elaboração do anteprojeto, com a finalidade de organizar as subcomissões para refletir sobre os níveis primários, médio e superior. Esse projeto permaneceu por 13 anos em tramitação, passando

por diversas alterações, e só em 20 de dezembro de 1961, foi promulgado pela Lei nº 4024, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A Igreja Católica criticava a educação pública afirmando que esta não educava o indivíduo, mas sim buscava uma inteligência formal, sem considerar o espírito e caráter do indivíduo, não vendo o sujeito de forma integral, isso, também era defendido pelos proprietários das escolas particulares, pois além do interesse econômico, acreditavam que os defensores da escola pública eram comunistas, e a igreja confirmava ao afirmar que essa parte era inimiga de Deus, da família e da Pátria (RIBEIRO, 1993).

Por outro lado, os defensores da escola pública buscavam fundamentos nas teses de cunho liberal-pragmática de educar para posicionar o indivíduo na sociedade, que a intervenção do Estado na educação é de grande valor para o desenvolvimento da sociedade moderna. Assim, ambas as ideologias contrapostas foram aproveitadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961.

Nas eleições de 1950, Getúlio Vargas retorna ao poder com a segurança de que foi legitimado pelo povo, e em seu retorno coloca a educação, pela primeira vez na história, em ministério próprio, Ministério da Educação e Cultura. O fim do governo foi em 1954, quando Vargas comete suicídio com um tiro no coração em seu quarto no Palácio do Catete no Rio de Janeiro. (ALVES, 2009 apud COTRIM, 2005)

Por conseguinte, não existe muito o que tratar quanto a educação no governo posterior ao de Vargas, haja vista que Juscelino Kubitschek realizou grandes esforços para a construção de Brasília, a nova Capital do Brasil. Após isso, em 31 de Janeiro de 1961, Jânio da Silva Quadros, assume a presidência por sete meses, renunciando após isso, razão esta que seu vice João Goulart, conhecido por Jango, foi também impedido de assumir pelos ministros militares que o consideravam comunista, mas enquanto isso, o congresso propõe o parlamentarismo como sistema, a redução dos poderes presidenciais é causa para a concordância dos militares para que Jango volte ao posto de presidente e Tancredo Neves como Primeiro-Ministro. Em 6 de janeiro de 1963, um plebiscito antecipado ocorre e o presidencialismo retorna

Em concordância com o artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, institui-se, em 1962, o Conselho Federal de Educação, que substitui o Conselho Nacional de Educação. E nesse contexto, o Movimento de Cultura Popular – MCP, sob a liderança de Paulo Freire inicia suas ações empíricas na educação popular, com mais cinco alunos. Em Angicos e Mossoró, no Rio Grande do Norte, o MCP alfabetizava as pessoas, e depois passou

por João Pessoa na Paraíba, após isso, Sergipe e Bahia, levando o MCP para Rio de Janeiro, São Paulo e Bahia, dando assim, sentido e movimento a educação e cultura.

Neste período, o populismo já entrava em crise e tornava-se impossível conciliar as diferentes reivindicações das diversas camadas da sociedade. Em 1964, ocorre um golpe de estado e os militares assumem o poder, ligados a grupos empresariais e políticos tendentes ao capital e interesses estrangeiros, notadamente norte-americanos. Num período inicial, empenharam-se à recuperação econômica, e a partir de 1967/68, retomaram um acentuado desenvolvimento do setor industrial (RIBEIRO, 1993).

Inicia-se um momento altamente complicado na história brasileira, grande repressão política, afastamento de decisões administrativas e políticas que não comungavam com os ideais do governo, censura da imprensa e quaisquer meios de comunicação, tortura a presos políticos e tantas outras ações nada democráticas (RIBEIRO, 1993).

Isso ocorre sob o governo da junta militar, denominada Comando Supremo da Revolução, comandada pelos militares: General Artur da Costa e Silva, o Almirante Augusto Rademaker Grünewald e o Brigadeiro Francisco de Assis Correia de Melo. Posteriormente, em 15 de abril do ano de 1964, o Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, inaugura a ditadura militar que perdurou por 21 anos.

Com o golpe Militar milhares de pessoas foram perseguidos por sua postura ideológica; inúmeros foram mortos, outros tantos se exilaram ou foram perseguidos e demitidos de seus cargos; multidões se viram obrigadas a camuflar seus ideais, entre eles, uma infinidade de professores, alunos e demais profissionais ligados à área da educação (ALVES, 2009, p. 69).

Diante disso, seria contraditório ao regime apoiar a educação de um país, pois esta nos transmite liberdade de pensamento e esclarecimento quanto à dominação. Essa é a realidade que a educação nos proporciona, portanto, nenhum governo que queira permanecer dominando por mais de 20 anos iria oxigenar ou agir diante do crescimento educacional, mesmo que com a criação do MOBRAF – Movimento Brasileiro de Alfabetização pela lei 5360 de 1967, que na realidade era uma abordagem política, haja vista que milhões de brasileiros eram analfabetos em 1985 (ALVES, 2009). Por outro lado, qualquer que fosse o movimento que contrariasse o modelo era considerado comunista ou subversivo.

O regime militar instalado no Brasil representa uma das páginas mais tristes de nossa história e, durante os anos de sua permanência espalhou medo e

terror em todos os seguimentos da sociedade, e a educação foi um dos principais alvos (ALVES, 2009, p. 69).

Esse período foi marcado por extrema repressão, militares disfarçados espionavam o processo de ensino nas universidades, observando tudo o que se falava, fazia ou era transmitido. Uma intensa opressão contra os profissionais da educação e contra seus familiares que, de qualquer forma, manifestassem posição contrária ao regime imposto, era o terror que educava, com isto a dignidade da pessoa humana totalmente desrespeitada.

A União Nacional dos Estudantes era considerada subversiva e suas atividades foram proibidas, colocadas sob a ilegalidade, mas isso é típico de ditadores, pois os mesmos sabem que quem pensa, tem capacidade de questionar, o que, com certeza, acabaria com suas regalias e privilégios (ALVES, 2009). Porém, foi neste momento que as universidades tiveram maior crescimento, foi diante da ostensiva vigilância que os grupos e movimentos sociais buscavam o pensamento filosófico da liberdade e da ascensão intelectual, isso também ocorria no meio cultural, vários artistas e músicos, mesmo com suas letras censuradas transmitiam para o Brasil a lástima existente.

O Ministro da Educação e Cultura do regime, em 1964, Roberto de Oliveira Campos, defendia a ideia que o ensino secundário deveria atender aos pobres e o ensino superior está reservado para as elites. Em síntese o projeto visava incentivar a profissionalização do ensino secundário para os pobres, e assim, os impediria de concorrer com as elites no superior (ALVES, 2009, p. 70).

A quinta Constituição brasileira foi promulgada em 24 de janeiro de 1967, mas não mudava significativamente em relação à educação, manteve as características da anterior.

As revoltas brotavam no seio da Sociedade, eclodiam as guerrilhas urbana e rural, e as classes estudantil e trabalhadora reivindicavam maior liberdade democrática. Uma série de leis decretadas pelo governo procurava reprimir de forma eficaz toda manifestação por parte dos diversos setores sociais. O Ato Institucional nº 5 de 13 de Dezembro de 1968 (o famoso AI-5), extinguiu todas as liberdades individuais do cidadão e deu plenos poderes ao presidente da República (RIBEIRO, 1993).

Nessa perspectiva, a educação era apenas um instrumento de dominação, porém, no Brasil, percebemos que, geralmente, a educação foi usada para tanto, nos colocando sempre como seres obedientes e contentes com o estado vigente. Assim, em agosto de 1971 foi promulgada a Lei 5.692, a mando do presidente General Médici, o Ministro da Educação e Cultura, Coronel Jarbas Passarinho, que reforma o ensino fundamental e médio, fixando

diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus (ALVES, 2009), ampliando a obrigatoriedade escolar para 8 anos, unindo o primário com o ginásial e criou a escola única profissionalizante. Essa lei, segundo Alves (2009) citando Oliveira (2005), é considerada uma das mais polêmicas no sentido da educação, passando por 362 emendas.

Após 21 anos de ditadura, de repressão, de supressão de direitos e de decadência da educação, a pressão dos movimentos sociais, da igreja, sindicatos, movimentos humanistas e educacionais, promoveram a destituição do governo militar, e dessa forma, em 1984, ocorre o fim do regime e a busca pela democracia.

Para findar de vez o regime militar, dois candidatos representando os opostos movimentos de centro e direita brasileira, disputaram o cargo, o daquela vertente era Tancredo Neves e o de direita, Paulo Salim Maluf, que em eleições indiretas, já que o Congresso derrotou a emenda que defendia as Diretas-Já, elegeu Tancredo Neves, mas não tomou posse, pois adoeceu e foi substituído por José Sarney, tomando posse em 15 de março de 1984.-Tancredo foi a óbito em 21 de abril do mesmo ano (ALVES, 2009).

O início da Nova República não foi tão fácil. Nos primeiros tempos ainda se respirava o mau cheiro deixado pela ditadura, por isso a sua instalação seguiu em passos lentos. Muitos e novos rumos terão nossa história e, a educação como todos os outros segmentos do país farão longas caminhadas em direção à democracia. É, na verdade, um recomeço! (ALVES, 2009, p. 73-74).

Nos anos 80, mesmo em conflitos deixados pelo regime militar, surgem movimentos educacionais que contribuíram significativamente para a revitalização do desenvolvimento da educação no país, entre eles, destacam-se a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), Associação Nacional de Educação (ANDE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Central Única dos Trabalhadores (CUT) entre outras. Assim “os movimentos e defesa da educação levaram muitas propostas aos parlamentares constituintes para a elaboração da Constituição de 1988” (ALVES, 2009 apud MINTO, 2006).

As mudanças ocorridas a partir da constituição de 1988 viabilizaram para que as demandas reivindicadas pelos movimentos sociais negros fossem encaminhadas para o debate político no parlamento nacional.

No período de organização da constituinte de 1988, foi elaborada uma Convenção Nacional do Negro Constituinte, que tinha como finalidade apresentar as propostas

formuladas pelo Movimento Negro Brasileiro, para que fossem inseridas no texto constitucional que futuramente seria apreciado.

Nesse espaço de tempo entre 1997-1988, foram criadas também uma espécie de *subcomissão dos negros, populações indígenas, deficientes e minorias*, basicamente com os mesmos objetivos da Convenção Nacional do Negro, encaminhar as demandas desses movimentos para serem discutidas na constituinte.

Após muitas discussões finalmente, ao ser promulgada a constituição de 1988, passa a tratar das propostas que foram encaminhadas acerca da educação.

(...) após inúmeras modificações e muito debate e embate no Plenário Legislativo Federal, foi aprovado o *Capítulo III; Da Educação, da Cultura e do Desporto*, com 13 artigos (Constituição Federal Brasileira, 1989, p. 91-94). Além disso, temos o Artigo 242, cujo parágrafo 1º “determina” que o “ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro (Constituição Federal Brasileira, 1989, p. 103)

A partir do momento da aprovação da constituição de 1988, começam as discussões acerca da necessidade de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, que trouxe nesse movimento a criação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). O processo de discussão das orientações para a educação nacional durou anos na Câmara dos deputados. Segundo Cruz (2011) as primeiras etapas de discussão e tramitação duraram aproximadamente 5 anos de 1988 a 1993.

Depois de sancionada a LDB Lei 9.394, em 1996, já se percebe a presença das questões étnico-raciais, podemos observar no texto da lei:

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (LDB, 2010, p. 27).

Logo em seguida foi iniciada a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que eram organizados em dez volumes, e foram elaborados por especialistas em educação pautando diretrizes para uma política nacional. Logo que foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 1997, houve uma campanha de divulgação nacional.

As propostas apresentadas pelos movimentos negros nesse período conseguiram avançar, mesmo que timidamente, em tratar temas transversais como pluralidade cultural (ROCHA e SILVA, 2013).

Acerca dos PCNs, acertadamente Souza (2001, p. 39-63) salienta que este texto legal reconhece a “complexidade que envolve a problemática social, cultural e étnica”, sendo a escola um espaço fundamental para a formação de “identidades” e a “valorização da alteridade como elemento constitutivo do Eu”, pois o espaço escolar era (é) o lugar onde ocorre a “convivência entre estudantes de origens diferentes, com costumes [culturais] e dogmas religiosos diferentes”. Souza (2001) salienta também que, entre suas propostas educacionais, colocava-se a necessidade de “tratar do campo ético, de como desenvolver no cotidiano atitudes e valores voltados para formação de novos comportamentos”, para um determinado grupo social, ou seja, “àqueles que historicamente foram alvos de injustiças”, a exemplo do que ocorreu (e ocorre) com a população negra (ROCHA E SILVA, 2013).

O livro *Superando o racismo na escola*, organizado pelo professor Kabengele Munanga, é uma importante obra, resultado dos inúmeros debates entre os movimentos sociais e o governo federal nos anos de 1990. De acordo com Rocha e Silva (2013), publicado em 1999 e reimpresso em 2001 e 2005 a obra destaca dentre outras questões a histórica Marcha Zumbi dos Palmares: 300 anos contra o racismo, pela cidadania e vida, protagonizada pelo Movimento Negro Brasileiro (estiverem reunidos em Brasília cerca de 30 mil ativistas).

Outros documentos foram produzidos após a promulgação da constituição 1998, pois mesmo havendo dispositivos na lei que tratassem da temática racial, não haviam políticas públicas que efetivassem as garantias constitucionais.

O documento *Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial* foi entregue ao governo federal e a pressão era para que se realizasse “ações efetivas do Estado”, ou seja, na década citada, pós-constituente, embora já tivesse ocorrido a aprovação de alguns dispositivos legais considerando a temática racial, não existia uma “agenda das políticas públicas”. Em resposta a essa mobilização social o governo federal criou, no mesmo ano, o *Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra*, com a “incumbência de propor ações integradas de combate à discriminação racial e de recomendar e promover políticas de ‘consolidação da cidadania da população negra’” (SILVA; *et al*, 2009, p. 33).

Foi a partir das pautas reivindicadas intensamente pelos movimentos sociais– na década de 1990, que foi aberto um espaço de debate público, objetivando discutir a hegemonia do padrão de ensino eurocentrado adotado nas instituições de ensino no Brasil.

Possibilitando desenhar propostas de intervenção nos currículos que foram recepcionadas em dispositivos legais passando a tratar da temática racial na educação.

Quando a lei 10.639 foi aprovada já no século XXI, estabelecendo a obrigatoriedade da temática da Educação das Relações Étnico-raciais, da História da África e da Cultura Afro-brasileira, nas instituições de ensino, objetivava tornar efetivo o que determina a LDB de 1996 em seu artigo 26. Porém a batalha é complexa repleta de idas e voltas, conquistas e retrocessos.

3.2 A reforma do ensino básico de 2016

O significado da palavra reformar é de conhecimento popular, porém, não há uma valoração do termo, haja vista que, reformar pode ser reconstruir ou melhorar, depende do contexto empregado e do efeito do ato. Quando tratamos da reconstrução, estamos expressando o desejo de refazer algo, de retornar ao que era. Por outro lado, podemos ainda se utilizar do significado de melhorar, corrigir ou retificar. Porém a relativização ainda é possível, isso porque, no cotidiano certo e errado são conceitos complexos e polissêmicos.

No entanto, no aspecto jurídico, a relativização do conceito é a menor probabilidade, visto que há hierarquização entre as normas jurídicas e no topo encontra-se a Constituição Federal, a qual dá base principiológica a todo o ordenamento jurídico, tendo este que estar consoante aos direitos resguardados na Carta maior.

No tópico anterior, concluímos que durante toda a história da educação, esta sempre foi utilizada como ferramenta de dominação. Nesse contexto, analisamos todas as reformas e mudanças no aspecto educacional da história brasileira, observando que muitas de suas reformas eram precárias, ora abolindo direitos, ora diminuindo a sua eficácia. Assim, foi necessário passarmos por grande repressão social no regime militar para promulgar uma Constituição cidadã e, conseqüentemente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que atendesse às exigências sociais.

Diante disso, a reforma do ensino médio advinda da medida provisória 746 de 22 de setembro de 2016, de autoria do Presidente, Michel Temer, causou grande polêmica no meio social, isso porque, perante séries de reformas que o Presidente vem desencadeando, cada uma mais polêmica, para os movimentos sociais e mídia, aquelas só trazem prejuízo à população.

Além disso, o Brasil passa por crise econômica e política onde os impostos são aumentados, mensalmente, durante o governo de Michel Temer, que é chamado por muitos de golpista, por ter assumido em 1º de setembro após o impedimento, sem crime de responsabilidade, da ex-Presidenta, Dilma Rousseff, assim, questiona-se a legitimidade do governo em questão (FERRETI e SILVA, 2017).

Mas como realmente deve ser uma reforma? Essas alterações legislativas devem ser analisadas como? Sousa e Costa (2009) realizam um trabalho explicando o que são reformas de primeira e terceira geração, explicando, no aspecto educacional, como deveriam ser as reformas da LDB nos anos posteriores.

traço dominante da primeira geração de reformas é o de buscar suprir a escola com os recursos indispensáveis ao seu funcionamento e de assegurar um padrão de qualidade capaz de propiciar o domínio da escrita, da leitura e da aritmética nas séries iniciais. Esses recursos referem-se principalmente ao professor qualificado, à produção e distribuição do livro didático aos alunos e à existência de prédios confortáveis e de equipamentos escolares. Deveríamos também mencionar a merenda escolar e o transporte escolar, acessórios importantes para a escola. A merenda escolar beneficia, há anos, praticamente todos os alunos necessitados. A oferta de transporte escolar está crescendo, principalmente na zona rural; na zona urbana, é comum haver o passe escolar” (SILVA E COSTA, 2009).

Essa valoração é realizada numa perspectiva humanista, enfatizando dar suporte material e imaterial, além de transmitir relevância para o profissional, essencial ao funcionamento do ensino básico, visualizando o ensino público de maneira tal que haja grande investimento em sua administração. A utilização de uma política de valorização do professor seria típica de uma reforma de primeira geração.

“Mas constata-se, entre outros, que: a) o professor não faz o melhor uso do tempo em sala de aula por limitações metodológicas; b) os pais dos alunos não participam, como devem, nas atividades escolares; e c) o processo decisório da escola é afetado pelas restrições burocráticas. Ou seja, percebe-se logo que existem outros impedimentos ao bom funcionamento das escolas e que melhores resultados frequentemente estão associados a uma gestão mais efetiva e ao nível socioeconômico dos alunos ” (SILVA e COSTA, 2009).

É de notório saber popular, divulgado na mídia constantemente que a realidade dos professores e do ensino básico sofre com intensas crises. Assim, demonstra-se que a preocupação com o sustento e valorização da classe de professores e da estrutura administrativa e educacional das escolas não têm mudado tanto, haja vista que na atualidade

há um empenho visível em levar o aluno ao ensino superior ou ao mercado de trabalho sem uma preocupação maior com o seu real aprendizado, remetendo assim, a um ensino fragmentado e instrumentalizado, sem considerar qualquer aspecto social-humano. É necessária uma reforma de primeira geração.

A Nova Reforma do ensino básico é conhecida como a “Reforma do Ensino Médio”, porém, a classificação correta é aquela, visto que as alterações não trazem efeitos somente para o Ensino Médio, mas também para outro nível e, também, para a estrutura. Passemos assim, a analisar a seguir esta reforma e seus possíveis efeitos relativos à educação étnico-racial.

A Medida Provisória (MP) nº 746 de 2016, depois de grandes debates entre os movimentos contra a reforma e o governo, juntamente com os coniventes com ela, foi convertida na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, alterando a LDB/1996, a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e a Consolidação das Leis do Trabalho, além de revogar a Lei 11.161 de 5 de agosto de 2005, que dispunha do ensino da língua espanhola, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Dessa maneira, de fato não houve uma reforma somente do ensino médio, embora boa parte das alterações tenha sido para esta fase, com a inclusão de novos dispositivos e nova política pública. O que ocorreu na verdade foi uma reforma na estrutura do ensino básico.

Assim, o que muito se indagou foi que, uma reforma desta dimensão, tenha sido proposta e elaborada pelo poder executivo, sob a visão de pessoas que não entendem do assunto, porém, cumpre salientar que a proposta, ou seja, a exposição de motivos do pedido foi realizada pelo Ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho, partindo, assim, do Ministério da Educação, conquanto, ainda pelo questionamento da legitimidade do governo, muitos contrapõe a ideia embasados na incompetência intelectual do tema, devendo ser elaborada com o apoio de pessoas que estudam a educação e compreendem a realidade brasileira diante dos aspectos sociais.

Por conseguinte, a Reforma do Ensino Básico (Lei 13.415/2017) possui 22 artigos, sendo nos dez primeiros, realizadas as alterações no texto anterior da lei. O primeiro artigo da lei altera a carga horária mínima anual para 800 horas para o ensino fundamental e médio, sem nenhuma alteração de acordo com a redação original, incluindo apenas a expressão “para o ensino fundamental e para o ensino médio”, no entanto, algo desnecessário, pois no caput

do artigo 24, o alterado, deixa claro que as regras são comuns para os dois níveis em questão, consequentemente, não ensejando efeito de mudança (BRASIL, 2017).

Ainda nessa análise, o artigo primeiro da Reforma do Ensino Básico também muda a exigência de os sistemas de ensino oferecer, no mínimo, mil horas anuais de carga horária. Um aspecto novo da reforma é a ratificação da educação de jovens e adultos no nível regular e do ensino noturno. Por outro lado, o artigo 2º da REB/2017 torna o ensino da arte componente obrigatório na educação básica, sendo que na redação original, na Medida Provisória 746, a intenção era apenas para a educação infantil e fundamental. Neste artigo, também se inova, ao dar exclusividade à língua inglesa a partir do sexto ano ofertado no currículo do ensino fundamental.

Outra alteração curricular ocorre no artigo 3º da REB/2017, inclui o art. 35-A, consubstanciando inovação do ensino médio, modificando a Base Nacional Comum Curricular em áreas do conhecimento, no tocante as disciplinas de educação física, arte, sociologia e filosofia, isso, porque a Medida Provisória 746 tornava facultativas, razão esta de grandes polêmicas, além de que a inclusão deste artigo só houve devida às discussões no Congresso Nacional. Igualmente, o art.35-A, em seu §4º deixa optativas outras línguas estrangeiras, dando preferência ao espanhol, tirando sua obrigatoriedade conferida pela Lei 11.161 de 5 de agosto de 2005, por fim, revogando-a no artigo 22 da REB/2017.

O artigo 35-A também dispõe sobre o limite na carga horária de cumprimento da Base Nacional Comum Curricular de mil e oitocentas horas, a competência da União em estabelecer os padrões de desempenho estimados para o ensino médio que deverão ser usados como referência nos processos de avaliação, a ratificação da formação integral do aluno, para os estudantes do ensino médio em relação ao domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a formação moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (BRASIL, 2017).

Além disso, houve uma grande redução do texto do artigo 36 com a alteração fixada pelo artigo 4º da REB/2017, visto que os itinerários formativos foram alterados na oferta dos arranjos curriculares, passando a fixar, o ensino das linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

Outrora, o texto anterior à própria Medida Provisória 746 prezava pelo destaque da educação tecnológica básica, a compreensão dos significados de ciência e artes, os processos históricos da sociedade e da cultura, o exercício da cidadania, a língua portuguesa como

instrumento de comunicação, a estimulação da iniciativa do estudante e a Sociologia e Filosofia como disciplinas obrigatórias no ensino médio. Tudo isso foi alterado por conceitos polissêmicos e sem tanta explicação, dando facultatividade para a interpretação dos significados propostos pela lei (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, observamos algumas mudanças curriculares, a REB/2017 possui vertentes ideológicas que impulsionam um ensino geral e integrado, assim, o estudante estará diante de uma educação não tão ampla como outrora, senão uma redução de seus horizontes, haja vista que a formação integral do indivíduo nos transmite sua totalidade do conhecimento sobre as áreas do saber, porém, percebemos com as primeiras alterações que, na realidade, busca-se uma forma prática e findada em avaliações, isso é, evidentemente, uma estratégia do governo de aumentar índices e não uma preocupação precípua na formação do estudante, assim como ocorreu em boa parte da história da educação brasileira.

Outro aspecto polêmico da reforma é introduzido pelo artigo 6º da REB/2017, que altera o artigo 61 da LDB/1996, considerando profissionais da educação aqueles com:

Notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (BRASIL, 2017).

Ou seja, esses profissionais poderiam atuar como professores de áreas afins à sua formação ou experiência profissional. O atendimento de que trata o inciso V do art. 36 diz respeito à formação técnica e profissional, assim, muito se indagou sob a possibilidade desses profissionais lecionarem no lugar de professores formados na sua área específica.

No âmbito trabalhista dos professores, a alteração do artigo 8 da REB/2017, permite que os profissionais poderão ensinar no mesmo estabelecimento por mais de um turno, salvo que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal.

A REB/2017 também trata de outros pontos que não se referem somente à educação propriamente dita, mas também à estrutura orçamentária e reflexos nas grades de nível superior, pois através da REB/2017, as instituições de nível superior deverão adaptar seus currículos de cursos de formação de professores, ou seja, os de licenciatura tendo por referência a Base Nacional Comum Curricular. Além disso, no seu artigo 13, institui-se a política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, que por sua vez, trata do repasse de recursos pelo Ministério da Educação para Estados e Distrito

Federal pelo prazo de 10 anos por escola implementada, sendo aqueles recursos repassados através do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação – FNDE.

Dessa forma, a REB/2017 pode ser considerada como uma estratégia mais política do que uma reforma, haja vista que em poucos artigos faz algumas alterações necessárias, porém, na grande maioria não inova no que deve realmente ser reformado para ter um caráter de primeira ou terceira geração, que é na estrutura do ensino médio e na classe dos professores das escolas públicas.

Assim, não vimos nenhuma alteração nesta realidade, pois as reformas do executivo devem ocorrer, logicamente, na execução, sendo que as reformas do ensino devem ser de competência do legislativo, discutidas junto com os profissionais da educação e movimentos que defendem há muito tempo uma reforma eficaz no ensino básico.

O governo federal deve se preocupar com outras políticas públicas, tais como a valorização dos professores, o repasse de recursos para educação sem os indevidos cortes, e a redução de impostos sobre os instrumentos essenciais à educação, porém, com a reforma, e a criação de novo gasto público sem cumprir os atuais, observamos apenas uma política que infla a economia nacional.

Dessa maneira, não podemos considerar a reforma como melhoria, mas sim como inclusão e implementação legislativa, haja vista que ficou evidente, desde as discussões e exposição dos motivos da Medida Provisória 746, que a educação estaria vinculada exclusivamente a índices e ao trabalho, porém, esta exclusividade é prejudicial, pois a educação não pode estar subordinada a índices, mas sim, o contrário, os índices são consequências de uma boa educação. Essa vertente que torna o ensino prático e reduzido é equivocada e repete os erros da história.

No passado, para atacar o problema do fluxo, foram concebidas intervenções, como a promoção automática e a aceleração de aprendizagem. Essas intervenções se mostraram inadequadas ou insuficientes. Existe uma frouxidão no uso dos recursos destinados pela escola para a aprendizagem de seus alunos. Ou seja, independente do nível de recursos de que a escola dispõe, existe uma ineficiência sistêmica no seu uso, ligada a regras inadequadas e à gestão burocrática exercida pelas secretarias de educação (SILVA e COSTA, 2009).

Nesse momento, concluímos que nenhuma dessas preocupações que Silva e Costa (2009) nos transmitiu quanto às reformas foram resolvidas, a alteração da legislação segue o mesmo padrão histórico que percebemos, atendendo aos interesses políticos do governo e não

ao direito à educação da população, principalmente aos fundamentais profissionais da educação, os professores.

As reformas são necessárias na órbita social, porém, que sejam aquelas na segunda aceção, de melhorar algo, de evoluir. E ao tratarmos da educação brasileira, fica claro que a mudança deve advir da valorização dos profissionais da educação, da estrutura dos prédios e dos repasses reais para educação. Porque sem uma estrutura, um estímulo para os profissionais fundamentais para a educação, qualquer que seja a mudança curricular não produzirá efeitos.

3.3 A reforma do ensino básico e a lei 10.639/03

Aos tramites da Medida Provisória 746 de 2016, o governo de Temer, demonstra-se cada vez mais despreocupado com as questões sociais, e o que mais importa na questão humana, despreza-se, principalmente, no aspecto educacional.

“O período mais recente, representado pelo golpe parlamentar e pelo governo Temer, remete ao neoliberalismo mais regressivo cuja referência principal é a modernização tecnológica, no plano da produção, aliado ao capitalismo financeiro. A preocupação com a coesão social praticamente desapareceu, ainda que alguns programas dos governos anteriores permaneçam, todavia sem a mesma ênfase e até mesmo com restrições” (FERRETI e SILVA, 2017).

Conforme isso, no tocante ao ensino obrigatório da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, em concordância com o artigo 26-A da LDB/1996, diante desta, a REB/2017 está em contradição, apesar de poder ser enquadrada em ciências humanas e sociais aplicadas.

A relevância da aplicabilidade da Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, com redação nova através da lei 11.645 de 10 de março de 2008, revela um grande movimento de luta desde o período da abolição até a atualidade, em busca da inserção e adequação do escravo e negro na sociedade, reduzindo os preconceitos contra a cultura africana e erradicando a marginalização da diversidade ético-racial.

“Sendo os estabelecimentos de ensino multiculturais e diversificados racialmente, acredita-se que diante de currículos e propostas pedagógicas que valorizem a aprendizagem da história de povos de todo o mundo e da cultura que cerca a sociedade, ter-se-á uma sociedade mais justa, igualitária e comprometida com a disseminação das suas raízes culturais” (SOUZA et al, 2012).

Após tantas lutas de movimentos sociais e ações de conscientização, tornar irrelevante na REB/2017 a aplicação da Lei 10.639/03, é desconsiderar a vontade popular e agir com arbitrariedade. Após toda dificuldade de conquista e eficiência, tanto tempo em busca dos efeitos da Lei, a Medida Provisória 746 cerceia quaisquer aspectos do novo direito, deixando clara sua atenção apenas às concepções formais do ensino público.

Embora exista este documento jurídico resguardando a construção da Consciência Negra, o governo transforma numa mera utopia com a publicação da MP 746/2016, assim, ao tornar, neste momento, o conteúdo das ciências humanas e sociais facultativos trazem grande perigo a ideologia racial, principalmente por pregar o *mito da democracia racial*, ou seja, que o Brasil tenha superado a discriminação racial. (BITTENCOURT, 2016)

No entanto, mesmo após a conversão da Medida Provisória 746 na Lei 13.415, alterando definitivamente o texto legal, não se nota uma diferença significativa, pois a realidade em relação ao ensino da História e Cultura Afro-brasileira é inexistente, haja vista que não há uma fiscalização efetiva do poder público e muito menos, como se avaliou, um reconhecimento da relevância do texto legal, a reforma original queria facultar, ou seja, vedar e retornar ao mito da democracia racial, algo cuja aplicabilidade estava precária, torna-se realmente inexistente, ou como afirma Pereira e Silva (2012) que mesmo após a promulgação da lei e “a criação de agências promotoras da igualdade racial e afins, há ainda um longo caminho a ser percorrido, até que se supere a inconsistente ideia de *democracia racial*, ainda vigente no Brasil contemporâneo.”

Nota-se, infelizmente, que, diante de todos os casos de racismo no Brasil, o mito da democracia racial é uma falácia usada por governos de orientação neoliberal para mitigar a construção de uma sociedade justa, livre e solidária prevista nos objetivos constitucionais. Isso é ratificado por uma pesquisa realizada pelo Relatório Anual da Discriminação Racial no Futebol (ESTADO, 2017) que nos demonstra um aumento de 64% dos casos de racismo virtual e nos estádios de futebol.

Essa concepção é desconsiderada pelo governo federal, que não promove políticas públicas educacionais para tal feito, e na sua oportunidade de aumentar o nível ético humano, prevê-se a sua vedação. Assim nas expectativas de Pereira e Silva (2012):

“Cabe ressaltar, por fim e mais uma vez, a importância da lei 10.639 para a valorização da cultura afrodescendente. Por meio de uma representação e prática positivas, esperamos que ela não seja mais um marco normativo sem efeito prático, mas que, ao contrário, promova uma educação plenamente democrática.”

A obrigatoriedade da lei não é pela imposição de uma política com viés esquerdista, senão humano e consciente, que preza pela igualdade e cumpre as demandas axiológicas constitucionais. Assim, ocultar a realidade de que o negro ainda sofre com o preconceito e dissipação de estereótipos é uma grande insolência de um sistema representativo.

“Ainda está presente no imaginário da população a figura do homem negro como sendo mais forte, sendo esta causa da sua escravidão, ao mesmo tempo como sendo um ser indolente, tendo sua imagem associada à criminalidade, sendo em situações duvidosas o suspeito em potencial. As mulheres negras, por sua vez, são vistas como ótimas para o serviço doméstico e fora do padrão de beleza, pois estão fora da estética do eurocentrismo.” (SOUZA et al, 2012)

Acredita-se que, assim como todas as suas outras reformas, evidencie-se o interesse econômico, com a destinação dos negros para a formação de mão de obra técnica qualificada para os serviços que o mercado precisa para aumentar o lucro da elite econômica, inserindo no pensamento estatal a concepção da inexistência da desigualdade e do preconceito racial.

Considera-se, assim, evidente a continuação histórica da luta pela hegemonia política-ideológica pelos governos, que, diante da crise ampla que o Brasil vive, inclusive pela estratificação dos setores sociais, da sociedade e dos movimentos pelo progresso social, permite-se a perpetuação da triste forma de dominação do povo pelos mais poderosos, e estes, com seus interesses egoístas preponderantes, abusam do poder conferido, conquistado ou tomado à força. Assim concordam os autores:

“Dessa perspectiva, a MP nº 746 não constitui uma novidade, mas apenas uma atualização da histórica disputa pela hegemonia em relação ao ensino médio. O mesmo ocorreu, desse ponto de vista, com as proposições a respeito originadas no governo FHC, mas com as características específicas que assumiram naquele momento. Apesar de, em ambos os casos, a referência ser a formação do tipo mais sofisticado de trabalhador, tendo em vista as transformações decorrentes do neoliberalismo nos planos econômico e político-cultural, há de se levar em consideração a diferença entre os dois contextos — como o artigo procurou evidenciar —, ainda que o grupo político que apoiou o golpe parlamentar de 2016 guarde afinidades com o que deu sustentação àquele governo.” (FERRETI e DA SILVA, 2017)

A ideia geral de que a reforma entra em conflito com as conquistas sociais do negro na sociedade é válida, principalmente pela clara e objetiva expressão do governo atual em, originalmente, facultar o ensino da História, da Sociologia e da Filosofia no aspecto legal,

típico de governos autoritários, que precisam apenas de uma educação formal que atenda aos ditames econômicos e capitalistas.

No entanto, com o advento da Constituição de 1988, após 22 anos de LDB, algumas políticas afirmativas e sociais, com o esclarecimento dos movimentos sociais e dos cidadãos de que a evolução se faz através da igualdade, liberdade e respeito aos direitos humanos, temos uma nova divisão ideológica, uma parte que defende o mito da democracia racial e a segunda que reconhece, perante as suas vivências que é necessário a continuação dos projetos e políticas públicas de desenvolvimento dos meios de alcance dos objetivos constitucionais.

Tendo em vista isso, a REB/2017, mesmo após alterações ainda está carregada de acepções de uma educação que não funciona e que põe a igualdade substancial em extremo prejuízo, pois as oportunidades da amplitude do conhecimento reduzem e o que se tem de mais relevante para educar a sociedade brasileira é tido como uma mera ilusão esquerdista.

Outros projetos de leis absurdas e inconstitucionais que ferem diretamente o desenvolvimento axiológico da educação ainda tramitam no Congresso Nacional, tais como o Escola Sem Partido (PL 867/2015), isso nos revela que a ilusão parte, realmente, daqueles que acreditam não existir discriminação e preconceitos, além dos que acreditam haver uma doutrinação escolar, porém, a História do Brasil, a realidade e as pesquisas são claras, o racismo, preconceitos e discriminação persistem na sociedade desde sua formação, afinal, homens já foram usados como objetos.

“O nosso desafio atual, ao formar as novas gerações, é teorizar a simultaneidade desses dois fatos aparentemente contraditórios, apontados por todos os que nos precederam: a reprodução ampliada das desigualdades raciais no Brasil coexiste com a suavização crescente das atitudes e dos comportamentos racistas” (GUIMARÃES, 2004).

A REB/2017 contrapõe-se à luta pela igualdade social, abrandando a erradicação da discriminação racial e do racismo, além de prejudicar a igualdade substancial, provocando um mal-estar no ensino ao desconsiderar a aplicação da obrigatoriedade do ensino da temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, principalmente por sua concepção mítica da democracia racial, persistindo, também, na utilização da reforma, no contexto histórico desde o início da sociedade brasileira, como forma de alcançar a hegemonia política-ideológica, desconsiderando os direitos humanos e constitucionais, especialmente na construção de uma sociedade justa e solidária, que tem como fundamento a dignidade da pessoa humana, sob a prevalência dos direitos humanos e busca reduzir as desigualdades sociais.

A medida provisória 746/2016 segundo o discurso governamental tem sua finalidade na política pública de fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral, sendo importante ressaltar que a reforma não atinge somente o ensino médio, mas abrange toda a educação básica.

Editada pelo então presidente Michel Temer alterou significativamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei 9.394/1996) e assim repercutiu diretamente no Plano Nacional de Educação (PNE) que apresenta como uma de suas metas instituir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos das instituições de ensino.

A obrigatoriedade de inclusão de história e cultura afro-brasileira e africana no ensino básico brasileiro é uma decisão política, com repercussões pedagógicas. Com a publicação da Lei nº 10.639/2003, reconheceu-se a necessidade de estudar e valorizar a história e cultura de nosso povo (AMORIM,2016).

E a medida provisória que aprovou a reforma do ensino médio, além mudar significativamente a LDB e suprimir conquistas históricas, prevê ainda a retirada de algumas disciplinas da grade curricular obrigatória, sendo importante aqui evidenciar as disciplinas de história, filosofia e sociologia, importantíssimas para tratar das temáticas da lei 10.639/03 nas escolas.

Frisa-se que, com a edição da MP, a legislação anterior (a Lei nº 10.639/2003) foi revogada, e deixou de ser um importante meio para conceber uma sociedade mais justa, livre e solidária, através da afirmação da identidade afrodescendente, vez que determinava que as instituições de ensino deveriam garantir os conteúdos de cultura e história afro-brasileira na sua grade curricular (BITTENCOURT, 2016).

Retrocesso anunciado, a MP revogando a lei 10.639/03 acaba causando uma precariedade nos conteúdos ministrados em salas comprometendo significativamente a formação educacional, desconsiderando todas as lutas travadas pelos movimentos sociais e os processos de construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Ademais, a não obrigatoriedade do ensino da cultura afro envolve outras séries de problemáticas, como: contribuir com a cultura do não pertencimento, abalando o senso de uma identidade; perpetuando o afastamento com os elementos culturais, simbólicos e materiais; contribuindo para a não

capacitação do professor com a temática de História e cultura afro-brasileira e africana, que já era deficiente. Tudo isso corrobora na continuidade de uma educação unilateral, que não se responsabiliza com a diversidade, ou seja, não combatendo o preconceito, as desigualdades sociais e desvalorizando a importância do estudo da nossa cultura. Em suma, outrora a Lei abria um caminho para uma ressignificação cultural, atualmente, uma vez vetada, preocupa os educadores que vislumbram uma educação cujo um dos propósitos é a diversidade. (AMORIM, 2016).

Segundo Amorim (2016) a decisão se concentra em seu cunho político enfraquecendo o ensino que tem como finalidade a ampliação dos debates em torno da cultura afro-brasileira, contribuindo para um modelo de educação unilateral, que não guarda compromisso com as diversidades.

O instrumento para a rapidez do governo em desmontar anos de luta, foi uma medida provisória. Esta é conhecida no mundo jurídico pelo seu caráter de urgência, ao passo que seus efeitos são produzidos imediatamente após a sua publicação, mesmo dependendo da aprovação da câmara e do senado para que seja convertida em lei definitivamente.

A Medida Provisória 746/2016 provocou reações nos mais variados movimentos, principalmente os que encabeçam os afrodescendentes e os de defesa da educação. Durante o mês de outubro do ano 2016 no Brasil, diversas escolas públicas, campus da rede universitária e da rede federal de ensino tecnológico foram ocupadas.

Mesmo não sendo mais obrigatório por força de lei, o ensino de história e cultura africana afro-brasileira e indígena continua fazendo parte da realidade de algumas escolas e universidades como expõe Amorim:

Apesar de não ser mais obrigatório o ensino da temática afro nos currículos escolares, algumas instituições ainda estão dando continuidade a ela, como por exemplo, Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), a instituição além de propiciar a formação de professores da disciplina de História com a temática africana, viabiliza um projeto interdisciplinar, onde estão inseridos os diversos cursos. Iniciado no de 1959 vinculadas às instituições de Ensino Superior no Brasil NEAB - Núcleos de estudos afro-brasileiros - possibilitam aos alunos inerentes ao projeto ter contato com as complexidades das histórias e pesquisas das sociedades negras e indígenas no Brasil, logo, da sociedade brasileira, da mesma forma que oferece minicursos que englobam todos os alunos da instituição, o projeto contribui para a desmistificação de alguns estereótipos simplistas da comunidade negra e indígena (AMORIM, 2016).

É importante perceber que as temáticas relacionadas à educação para as relações étnico-raciais devem ser garantidas nos ambientes educacionais como forma de enfrentamento

a essa política que suprime direitos. Significa assegurar a valorização da diversidade sociocultural brasileira e a contribuição dos povos africanos para a formação da nação brasileira, problematizando questões essenciais para uma educação rompedora de preconceitos e desigualdades de todas as espécies.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É cristalina a convicção de que a criação da lei 10.639/03 não foi um trabalho dos deputados, ou dos senadores ou do governo. Foi na verdade, fruto da pressão que os movimentos sociais exerceram em defesa de uma proposta educacional voltada para as relações étnico-raciais.

A lei mesmo sendo caracterizada pela objetividade permite transcende-la e problematizar questões além de seu texto. É importante ainda, ressaltar o que foi acrescentado pela lei 11.645/08, ratificando-se o exposto na lei 10.639/03 e incluído nos currículos das instituições de ensino a temática indígena.

A pressão dos movimentos sociais negros também repercutiu nas universidades, com a criação em diferentes unidades acadêmicas de disciplinas que trataram da cultura e história africana e afro-brasileira, atendendo a uma demanda que é apontada nas diretrizes curriculares nacionais, ressaltando a responsabilidade dessas instituições, pensando principalmente na formação de professores, nos cursos de licenciatura e pedagogia, disponibilizando esses conteúdos para os estudantes universitários.

Realizar essa pesquisa foi possível compreender as tensões e os desdobramentos de um percurso que eu não conhecia, embora professor de educação básica e familiarizado com a proposta trazida pela lei 10.639/03.

Problematizar as relações políticas e as condições históricas que tecem o cenário de criação e de implementação da lei 10.639/03 me permitiu perceber uma luta histórica para a promoção da igualdade racial em todos os níveis, e que necessariamente passa pela educação, em uma perspectiva de reconfiguração da formação desde o ensino fundamental até o superior.

Outro aspecto importante no que se refere à implementação da lei, está na forma de considerar os povos africanos, afro-brasileiros e indígenas dentro da história. Muitas vezes esses povos são considerados como sujeitos passivos na história, e não como sujeitos da própria história, dotados de cultura e espiritualidade. Nesse passo a lei representa uma conquista, todavia todos os dias é necessário problematizarmos o “como fazer?”

Aonde se chegou ou aonde chegaremos com a lei 10639/03, não parecem ser questões que uma só pessoa ou uma pesquisa possam responder. Necessita da participação de toda a sociedade, estudantes, pais de alunos, comunidades, professores e pesquisadores, ao passo que, a questão que se coloca, não é somente a de ter modificado a lei de diretrizes e bases da

educação nacional, pois a lei 10.639/03 não se caracteriza somente como uma política curricular, não incidindo exclusivamente sobre a população negra, mas tendo como destino toda a sociedade, propondo assim, um diálogo entre as diversas culturas, em um contexto desafiador de iniciativas de condução da temática nas instituições de ensino. A

introdução das temáticas nas instituições de ensino parece depender ainda de uma série de fatores específicos de cada instituição e determinantes ao sucesso das abordagens nas instituições e em cada sala de aula particularmente.

A implementação da lei 10.639/2003 representa uma luta histórica travada pelo movimento negro buscando garantir a valorização da sua cultura, identidade e história, como elemento formador do que hoje é a sociedade brasileira. O reconhecimento desse legado, problematizador da condição do negro no Brasil, convida toda a sociedade ao diálogo que permita analisar e avaliar as condições de implementação desse projeto educativo que tanto demorou, muito se discutiu e já há um tempo está batendo as portas das nossas instituições de ensino básico e superior.

A medida provisória encaminhada pelo governo Temer que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) rompe com a sociedade ao passo que desrespeita o espaço de diálogo necessário para a construção de um projeto de educação democrático e pautado no respeito às diversidades. Expõe ainda o retrocesso ao negligenciar a temática da educação para as relações étnico-raciais, conteúdo que se consolidou nos Parâmetros Curriculares Nacionais por meio de muita luta e que agora têm essa afronta diante de um projeto de ensino tecnicista e fragmentador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, W. L. U. **A História da Educação no Brasil: da descoberta à Lei de Diretrizes e Bases de 1996**. São Paulo: UNISALESIANO, 2009.
- ANDREWS, G. **Negros e brancos em São Paulo: 1888-1988**. São Paulo: Edusp, 1998.
- APPIAH, K. A.. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- ARENDT, H.. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- BANTON, M.. **A ideia de raça**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BENTO, M. A. S. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. In: IRAY, C.; BENTO, M. A. S. (Org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.
- BEZERRA, D. A. P. **No Ceará tem negros e negras, sim!** Revista da ABPN, Florianópolis, v. 2, n. 5, p. 75-98, 2011.
- BORGES, E.; MEDEIROS, C. A.; D'ADESKY, J.. **Racismo, preconceito e intolerância**. São Paulo: Atual, 2002.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: SECAD, 2004.
- BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lex: Brasília: Planalto, 2009. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 09 de janeiro de 2018.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003a, p. 01. (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm)
- BRASIL. **Mensagem nº 7, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003b, p. 01. (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto/2003/Mv07-03.htm)
- BRASIL. **Projeto de Lei n.º 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.
(<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1522>).
- BITTENCOURT, C. M. A MP 746/2016 e o impacto no ensino da história e cultura afrobrasileira. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 22, n. 4972, 10 fev. 2017. Disponível em: <<https://jus.com.br/amp/artigos/54207/1>> acesso em: 09/08/2017.
- BRITO, J. E. **Educação e Relações Étnico-Raciais**: desafios e perspectivas para o trabalho docente. Ano 14 - n. 18 - dezembro 2011 - p. 57-74
- CARDOSO, F. H. **Capitalismo e escravidão no Brasil meridional**: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul. São Paulo: Difusão. 1977.
- CARDOSO, N. **Movimento Negro pós-70**: a educação como arma contra o racismo. Ed. UFMG, 2003.
- CASHMORE, E. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Summus; 2000.
- CELSO, F. **Formação econômica da América Latina**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lia, 1970, 366 p.
- COSTA, J. F.. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- CRUZ, P. S. S. **O livro didático como instrumento de efetivação da lei 10.639/03**: análise da coleção “A África está em nós”. Monografia (Curso de História). Universidade Federal da Paraíba, 2011.
- DOMINGUES, P. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo [online].2007, vol.12, n.23, pp.100-122. ISSN 1413-7704
- ESTADÃO. **Casos nos estádios de futebol e na internet crescem 64% em 2017**. Disponível em: <<http://infograficos.estadao.com.br/esportes/o-avanco-do-racismo/>> Acesso em: 13 de janeiro de 2018.
- FERNANDES, F.. **A integração do negro à sociedade de classes**. São Paulo: Editora Nacional, 1965.
- _____. **O negro no mundo dos brancos**. 2.ed. rev. São Paulo: Global, 2007.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979, 295 p.
- _____. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREYRE, G. **Casa-grande e senzala**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Preconceito de cor e racismo no Brasil**. São Paulo: Revista de Antropologia, USP, 2004, v.47.

GOMES, N. L.. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista**: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 - 62.

GOMES, N. L. **O movimento negro no Brasil**: ausências, emergências e produção dos saberes. Revista Política & Sociedade. v. 10. n. 18, p.133-154, abril de 2011.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. **Movimento negro e educação**. Rev. Bras. Educ. nº.15 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2000

GUIMARÃES, A. S. A.. **Racismo e antirracismo no Brasil**. Novos Estudos, n.43, 1995.

GUIMARÃES, A. S. A.; HUNTLEY, L. (Orgs.). **Tirando a máscara**: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo, 2000.

HALL, S.. **Que “negro” é esse na cultura negra?**. In: HALL, Stuart. Da diáspora. identidade e mediações culturais. Belo Horizonte:

HASENBALG, C.. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2. ed. - Belo Horizonte: Editora UFMG; Editora IUPERJ, 2005.

HASENBALG, C.; SILVA, N. V. **Estrutura social, mobilidade e raça**. São Paulo: Vértice, 1992.

HENRIQUES, R.. **Desigualdade racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: Ipea, 2001.

HOLANDA, S. B.. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

IANNI, O.. **Raças e classes sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

LOPES, A. C. **Políticas curriculares**: continuidade ou mudança de rumos? Revista Brasileira de Educação, São Paulo; 2004, n. 26, pp. 109-118.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para Educação das relações etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, 2012**. Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2012-pdf/10098-diretrizes-curriculares. Acessado em: 07 jan. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília/DF, SEPPIR, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais: Ética.** Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

MOORE, C. **O racismo através da história: da antiguidade à modernidade.** 2007.

MUNANGA, K. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos avançados** 18 (50), 2004, 56 p.

_____. **Arte afro-brasileira: o que é, afinal.** Associação, 2000, p. 98-111.

_____. **Superando o racismo na escola.** 2º Edição revisada /r. - [Brasília]: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

PAIXÃO, M.. **Desigualdades raciais na incidência do analfabetismo no seio da população brasileira: uma leitura empírica baseada nos indicadores do censo 2000.** Libertas, Juiz de Fora, v.4 e 5, n. especial, p.132 - 150, jan-dez / 2004, jan-dez / 2005– ISSN 1980-8518

PAIXÃO, M.; CARVANO, L. M. Censo e demografia. **A variável cor ou raça nos interiores dos sistemas censitários brasileiros. Raça. Novas Perspectivas Antropológicas.**- 2ed. rev. Salvador: Associação Brasileira Antropologia: EDUFBA, 2008.

PEREIRA, A. A. **Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula.** Brasília : Fundação Vale, 2014. 88 p.

POLLAK, M.. **Estudos históricos,** Rio de Janeiro., vol. 5. n. 10, 1992, p. 200-212

PRADO JR., C.. **Formação do Brasil Contemporâneo:** Colônia. 15 ed.. São Paulo: Brasiliense, 1977.

PRIORE, M. D.. **A mulher na história do Brasil.** São Paulo: Contexto, 1992. (Col. Repensando a História).

PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INTERNACIONAL DE ESTUDANTES. PISA. **Desempenho no PISA 2015.** Disponível em <http://www.compareyourcountry.org/pisa/country/BRA?lg=en> Acesso em 08 de janeiro de 2018.

RIBEIRO, P. R. M. **História da Educação Escolar no Brasil: Notas para uma reflexão.** São Paulo: Paidéia, FFCLRP – USP, 1993.

ROCHA, S.; SILVA, J. A. N. **À luz da lei 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas.** Revista da ABPN • v. 5, n. 11 • jul.– out. 2013 • p. 55-82

RODRIGUES, J. H. **Brasil e África: outro horizonte; relações e política brasileiro-africana**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.

SILVA, G. S.; SILVA, V. J. **Quilombos brasileiros: alguns aspectos da trajetória do negro no Brasil**. Revista Mosaico, V. 7, N. 2, P. 191-200, Jul./Dez. 2014.

SILVÉRIO, V. R.. **Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, n. 117, novembro/ 2002, p. 219-246

STIGAR, R.; SCHUCK, N. **Refletindo sobre a História da Educação no Brasil**. (online). Disponível em <http://www.opet.com.br/site/pdf/artigos/EDUCACAO-refletindo-sobre-a-historia-da-educacao-no-Brasil.pdf>. Acesso em 12 de Janeiro de 2018.

TEIXEIRA, A. L. F. **Um Breve Histórico da Educação Brasileira – sob o signo da precariedade**. Ano 13. Número 24. Rio de Janeiro: ENCONTROS, 2015.

BIKO, S. **Escrevo o quero**. São Paulo: Ática, 1990.

CARDOSO, L. **Branquitude acrílica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista**. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, v. 8, n. 1, p. 607-630, 2010.

DU BOIS, W. E. B. **Black reconstruction in the United States**. New York: Russell & Russell, 1977.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: UFBA, 2008.

FORNET-BETANCOURT, R. **Transformación intercultural de la filosofía**. Bilbao: Desclee de Brouwer, 2001.

GUERREIRO RAMOS, A. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

MEMMI, A. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.195

MOORE, C. **Racismo & sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

ROSSATO, C.; GESSER, V. **A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses**. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001. p. 11-37.

SANTOS, J. R. **A questão do negro na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1990.

SANTOS, R. **Sobre a pele negra**. Revista Espaço Acadêmico, Fortaleza, n. 135, p. 98-101, 2012.

SILVA, F. C. **Descolonização e desalienação do homem de cor**. Realis, Pernambuco, v. 2, n. 1, p. 150-155, 2012.196

SILVA, M. A. M. **Frantz Fanon e o ativismo político-cultural negro no Brasil: 1960/1980**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 26, n. 52, p. 369-390, 2013.

ANEXO I

O texto da Lei 10.639/2003



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Mensagem de veto

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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"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.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

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

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

ANEXO II

O texto da Lei 11.645/2008



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 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.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 11.3.2008.