



**A LEI 10.639/03**

**NAS ENCRUZILHADAS  
DA EDUCAÇÃO**

**ANDRÉA GIORDANNA ARAUJO DA SILVA  
ARIOSVALBER DE SOUZA OLIVEIRA  
IVONILDES DA SILVA FONSECA**

**ORGANIZADORES**





**Universidade Estadual da Paraíba**  
Prof<sup>a</sup>. Celia Regina Diniz | *Reitora*  
Prof<sup>a</sup>. Ivonildes da Silva Fonseca | *Vice-Reitora*



**Editora da Universidade Estadual da Paraíba**  
Cidoval Morais de Sousa | *Diretor*

### **Conselho Editorial**

Alessandra Ximenes da Silva (UEPB)  
Alberto Soares de Melo (UEPB)  
Antonio Roberto Faustino da Costa (UEPB)  
José Etham de Lucena Barbosa (UEPB)  
José Luciano Albino Barbosa (UEPB)  
Melânia Nóbrega Pereira de Farias (UEPB)  
Patrícia Cristina de Aragão (UEPB)



Editora indexada no SciELO desde 2012



Editora filiada a ABEU

**EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**  
Rua Baraúnas, 351 - Bairro Universitário - Campina Grande-PB - CEP 58429-500  
Fone: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br> - email: [eduepb@uepb.edu.br](mailto:eduepb@uepb.edu.br)

Andréa Giordanna Araujo da Silva  
Ariosvalber de Souza Oliveira  
Ivonildes da Silva Fonseca  
(Organizadores)

**A Lei 10.639/03  
NAS ENCRUZILHADAS DA  
EDUCAÇÃO**



Campina Grande - PB  
2025



## Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Cidoval Morais de Sousa (*Diretor*)

### Expediente EDUEPB

#### ***Design Gráfico e Editoração***

Erick Ferreira Cabral  
Jefferson Ricardo Lima A. Nunes  
Leonardo Ramos Araujo

#### ***Revisão Linguística e Normalização***

Antonio de Brito Freire  
Elizete Amaral de Medeiros

#### ***Assessoria Editorial***

Eli Brandão da Silva

#### ***Assessoria Técnica***

Thaise Cabral Arruda

#### ***Divulgação***

Danielle Correia Gomes

#### ***Comunicação***

Efigênio Moura

Depósito legal na Câmara Brasileira do Livro - CDL

L525 A Lei nº. 10.639/03 [recurso eletrônico] : nas encruzilhadas da educação / organização e apresentação de Andréa Giordanna Araujo da Silva, Ariosvalber de Souza Oliveira e Ivonildes da Silva Fonseca. - Campina Grande : EDUEPB, 2025. 395 p. : il. color.

ISBN: 978-65-268-0038-6 (Impresso)

ISBN: 978-65-268-0039-3 (7.200 KB - PDF)

1. Educação Afirmativa. 2. Direito à Educação. 3. História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. I. Silva, Andréa Giordanna Araujo da. II. Oliveira, Ariosvalber de Souza. III. Fonseca, Ivonildes da Silva. IV. Título.

21. ed. CDD 379.26

Ficha catalográfica elaborada por Fernanda Mirelle de Almeida Silva – CRB-15/483

Copyright © EDUEPB

*A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.*

# SUMÁRIO

**APRESENTAÇÃO, 11**

## **CAPÍTULO 1**

**A EDUCAÇÃO DISPOSTA NAS ENCRUZILHADAS  
DAS CORPOREIDADES AFRO-BRASILEIRAS: AS  
POSSIBILIDADES CRIATIVAS DOS BLOCOS AFROS NA  
PERSPECTIVA DA LEI Nº. 10.639/2003, 17**

*Nilma Lino Gomes*

*Marcone Loiola dos Santos*

*Natalino Neves da Silva*

## **CAPÍTULO 2**

**PARA INGLÊS VER? A APLICAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003,  
37**

*Petrônio Domingues*

*Itamar Freitas*

## **CAPÍTULO 3**

**A LEI Nº. 10.639/03 E O PROJETO DE EDUCAÇÃO  
ANTIRRACISTA NO BRASIL DUAS DÉCADAS DEPOIS:  
AVANÇOS E DESAFIOS, 55**

*Cristiane Maria Nepomuceno*

**CAPÍTULO 4**  
**HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA**  
**ANTES E DEPOIS DA LEI Nº 10.639/03: CONQUISTAS QUE**  
**EXIGEM AVANÇOS, 75**

*Ivonildes da Silva Fonseca*

**CAPÍTULO 5**  
**POR ONDE A LEI SE EFETIVA? O CURRÍCULO DO CURSO**  
**DE PEDAGOGIA DA UFPB E OS 20 ANOS DA LEI Nº**  
**10.639/2003, 103**

*Lucibele Eduarda Bento da Silva*

*Surya Aaronovich Pombo de Barros*

**CAPÍTULO 6**  
**POR UMA DESOBEDEIÊNCIA EPISTÊMICA:**  
**APLICABILIDADE DA LEI Nº 10.639 E O MOVIMENTO**  
**FEMINISTA NEGRO, 125**

*Wallace Gomes Ferreira de Souza*

*Rosana de Medeiros Silva*

**CAPÍTULO 7**  
**OS VINTE ANOS DA LEI 10.639/2003 E OS DESAFIOS**  
**PERMANENTES EM TORNO DE UMA EDUCAÇÃO**  
**ANTIRRACISTA, 145**

*Ariosvalber de Souza Oliveira*

**CAPÍTULO 8**  
**A LEI 10.639/2003 E A ANEMIA FALCIFORME: O**  
**EPISTEMICÍDIO NEGRO DE CADA DIA!, 165**

*Joseilton Brito de Freitas*

**CAPÍTULO 9**  
**A LEI 10.639/2003: TRAJETÓRIA, AFIRMAÇÃO E**  
**INTOLERÂNCIA ÀS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS EM**  
**ESPAÇOS ESCOLARES, 183**

*José Pereira de Sousa Junior*

## **CAPÍTULO 10**

**A LEI 10.639/2003 E A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES/AS, 201**

*Waldecir Ferreira Chagas*

## **CAPÍTULO 11**

**A LEI 10.639/03 NA PESQUISA E NO ENSINO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES SOBRE O PANTERA NEGRA E A HISTÓRIA DA ÁFRICA NA SALA DE AULA, 223**

*Giuseppe Roncalli Ponce Leon de Oliveira*

## **CAPÍTULO 12**

**A QUESTÃO RACIAL E OS CURSOS DE HISTÓRIA DA REGIÃO NORDESTE, 241**

*Yan Soares Santos*

*Andréa Giordanna Araujo da Silva*

## **CAPÍTULO 13**

**O RIO “NILO” NA AULA DE BIOLOGIA: UMA PROPOSTA DE DISCUSSÃO INTERDISCIPLINAR/DECOLONIAL COM A HISTÓRIA, 263**

*Antonio Novaes (Baruty)*

## **CAPÍTULO 14**

**HORA DO RECREIO: ENTRE A DIVERSÃO E O RACISMO DE CADA DIA. O QUE CONTAM AS CRIANÇAS?, 283**

*Stela Guedes Caputo*

*Alynne Christian Veiga*

## **CAPÍTULO 15**

**DE MENINA A MULHER, MOVÊNCIAS LITERÁRIAS: SABERES INTERGERACIONAIS NA PRÁTICA ANTIRRACISTA DE EDUCAR, 299**

*Patrícia Cristina de Aragão*

**CAPÍTULO 16**

**2023-1888: APÓS 135 ANOS SEM ESCRAVISMO NO BRASIL,  
A LIBERDADE CONTINUA INCOMPLETA, 315**

*Solange Rocha*

*Lucian Souza da Silva*

*Antonio Novaes/Baruty*

**CAPÍTULO 17**

**O ANO DE 2003 EM NOSSAS VIDAS: ESTÁVAMOS  
OTIMISTAS E SABÍAMOS QUE SERIA TUDO MUITO  
DIFÍCIL, 329**

*Elio Flores*

**SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES, 385**

A vida é igual a um livro. Só depois de ter lido é que sabemos o que encerra. E nós quando estamos no fim da vida é que sabemos como a nossa vida decorreu. A minha, até aqui, tem sido preta.  
Preta é a minha pele. Preto é o lugar onde eu moro.

Carolina Maria de Jesus  
(**Quarto de despejo**: diário de uma favelada)



# APRESENTAÇÃO

ESTA OBRA TEM COMO OBJETIVO LEVANTAR UM CONJUNTO DE REFLEXÕES sobre os desafios e as possibilidades de uma educação para as relações étnico-raciais e antirracista, tendo como eixo norteador os vinte anos de existência da Lei nº. 10.639/2003. Esse dispositivo legal foi responsável por inserir o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo da Educação Básica e, em 2008, foi complementado pela Lei nº. 11.645/2008 que incluiu a presença Indígena.

Tais normativas foram frutos de um acúmulo de lutas dos movimentos sociais negros no decorrer do século XX, tensionamentos que se tornaram mais intensos, na década de 1970, com o surgimento do Movimento Negro Contemporâneo e o fim da Ditadura Militar (1985). Logo, as organizações sociais negras, em conjunto com outras instituições e pesquisadores engajados no combate ao racismo, pressionaram o Estado brasileiro por políticas públicas reparatórias na área da Educação.

Dessa maneira, passados mais de duas décadas de sua implementação, a Lei nº. 10.639/2003 pode ser vista como um avanço no processo de enfrentamento ao racismo no espaço educacional. Por outro lado, muitos desafios permaneceram na constituição de uma prática educacional antirracista nas escolas brasileiras. Relewa observar, que o racismo é uma problemática de ordem estrutural e institucional, enraizada há séculos no Brasil, portanto, os desafios de uma educação que preze pela valorização da cultura afro-brasileira, africana e indígena se configura como um movimento de enfrentamento contínuo.

Em face dessas questões, para melhor refletir sobre os avanços, as contradições, os limites e as possibilidades de desenvolvimento de um ensino de valorização da cultura negra e de combate ao racismo,

em conformidade aos desdobramentos da Lei nº. 10.639/2003, reunimos, aqui, intelectuais antirracistas que buscam através de sua escrita descolonizar o pensamento, práticas culturais e educativas.

As autoras e os autores que compõem esta coletânea são militantes da vida negra humanizada e pretendem (re)inventar uma universidade e uma escola mais democrática e justa, assim como promover práticas sociais orgânicas, multiculturais e interculturais. Trata-se de autorias que reforçam as invenções, as resistências negras; que desvelam o discurso de “verdade eurocêntrica”; que rompem as fronteiras da ciência cartesiana, segregadora, universal e predatória; assim, entrecruzando saberes e sensibilidades.

Dessa forma, os textos aos quais as leitoras e os leitores terão acesso, a seguir, reivindicam, com a tinta no papel e o suor do trabalho ativo, o direito à humanidade de negras e negros e de outras comunidades étnicas e culturais; são capítulos que visam promover a reparação histórica e garantir o Direito à Memória e à Vida Negra Digna; são narrativas que observam a ética antirracista e a desaprendizagem da violência colonial como fundamento do trabalho político-pedagógico. Sumarizando, os capítulos que formam esta obra entrecruzam conhecimentos para desenraizar a ciência e o currículo escolar do mundo sintético, racista e patrimonial que produziu e reproduz estereótipos, preconceitos e discriminação.

Deste modo, a presente coletânea inicia-se com o artigo *A educação disposta nas encruzilhadas das corporeidades afro-brasileiras: as possibilidades criativas dos blocos afros na perspectiva da Lei 10.639/2003*, de Nilma Lino Gomes, Marcone Loiola dos Santos e Natalino Neves da Silva, que discorrerá sobre o bloco afro Angola Janga, de Belo Horizonte – MG, e analisará suas performances como lugar de produção de saberes e práticas diversas e complexas, de resistências e invenções, de tradições e ressignificações, de produção de sentidos e sensibilidades descolonizadoras e antirracistas.

Logo, em seguida, temos o texto *Para inglês ver? A aplicação da Lei nº 10.639/2003*, de Petrônio Domingues e Itamar Freitas. Esses historiadores divergem da leitura apressada de que a lei em análise nunca existiu na prática. Para tanto, Domingues e Freitas levantarão um inventário de artigos através de uma atenta pesquisa no Google

Acadêmico referente à Lei 10.639/2003, entre os anos de 2013 e 2023; e, num sentido complementar, estabelecerão um estudo restrito à área de História, a partir de revistas científicas, dissertações e teses.

Dando continuidade, o artigo de Cristiane Maria Nepomuceno, intitulado *A Lei nº. 10.639/03 e o projeto de educação antirracista no Brasil duas décadas depois*, afere as mudanças e os desafios para a educação brasileira nos dois decênios de implementação da Lei nº. 10.639/2003, à luz de um projeto social de promoção da igualdade racial. Por seu turno, Ivonildes da Silva Fonseca, no capítulo de sua autoria *História da África e da cultura afro-brasileira antes e depois da Lei nº. 10.639/03: conquistas que exigem avanços*, aponta um conjunto de considerações sobre aspectos da História da África e da Cultura afro-brasileira a partir da análise da produção poética dos blocos afros Ilê Aiyê e Olodum, tendo como horizonte os vinte anos de existência da lei em questão. Nesse sentido, Ivonildes reforça a compreensão de que as conquistas curriculares de um ensino para as relações étnico-raciais são atravessadas pela necessidade contínua de avanços.

A seguir, Lucibele Eduarda Bento da Silva e Surya Aaronovich Pombos de Barros constroem o estudo “*Por onde a lei se efetiva? O currículo do curso de Pedagogia da UFPB e os 20 anos da Lei nº. 10.639/2003*”, desenvolvido por meio de múltiplos procedimentos de coleta de dados e informações que buscam observar como as determinações da Lei nº. 10.639/2003 foram inseridas no currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Campus I. Posteriormente, tem-se o capítulo *Por uma desobediência epistêmica: aplicabilidade da Lei nº. 10.639 e o Movimento Feminista Negro*”, de Wallace Gomes Ferreira de Sousa e Rosana de Medeiros Silva, que examina a presença/ausência da mulher negra nos livros didáticos e tece críticas às limitações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) na promoção da problemática racial na escola. Esse estudo também apresenta a elaboração do material didático “HQ Cara Preta: Você conhece o Feminismo Negro brasileiro?” como ação propositiva e afirmativa de promoção da valorização da história e da cultura negra.

Logo após, Ariosvalber de Souza Oliveira, no artigo *Os vinte anos*

da Lei nº. 10.639/2003 e os desafios permanentes em torno de uma educação antirracista, estabelece uma série de ponderações sobre o processo histórico de constituição da Lei nº. 10.639/2003 e os desafios permanentes que se referem ao ensino antirracista no Brasil após a implementação desse dispositivo legal. Por sua vez, Joseilton Brito de Freitas, em *A Lei nº. 10.639/2003 e a anemia falciforme: o epistemicídio negro de cada dia*, reflete acerca do epistemicídio presente no currículo escolar brasileiro e da importância dos indicativos da Lei nº. 10.639/2003 no processo de enfrentamento ao racismo epistêmico e de valorização da cultura negra. Para tanto, Joseilton demarca a Anemia Falciforme (doença prevalente na população negra no Brasil) como cerne principal de sua análise.

Em prosseguimento, José Pereira de Sousa Junior, no seu capítulo *A Lei nº. 10.639/2003: trajetória, afirmação e intolerância às religiões afro-brasileiras em espaços escolares*, convida a leitora e o leitor a observarem a escola enquanto um importante espaço de combate à intolerância religiosa e de promoção do respeito à diversidade de saberes e práticas espirituais das comunidades religiosas afro-brasileiras. No que lhe diz respeito, Waldeci Ferreira Chagas assina o estudo *A Lei nº. 10.639/2003 e a formação inicial e continuada de professores(as)*, que descreve as experiências inventivas e pioneiras da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, com a criação de cursos e disciplinas antirracistas (História da África, Literatura Africana de Expressão Portuguesa e Educação de Afrodescendente), bem como examina a importância do trabalho de descolonização no processo de formação inicial e continuada dos professores.

Giuseppe Roncalli Ponce Leon de Oliveira, no seu texto, *A Lei nº. 10.639/03 na pesquisa e no ensino de história: reflexões sobre 'O Pantera Negra' e a História da África na sala de aula*, apresenta uma análise da personagem Pantera Negra, na versão em HQ, e reflete a respeito dos desafios e das possibilidades do ensino da História e da Cultura africana, configurando-se, por assim dizer, como uma das partes mais desafiadoras trazidas pelos indicativos da Lei nº. 10.639/2003. Em seguida, temos Yan Soares Santos e Andréa Giordanna Araujo da Silva que elaboraram o capítulo *A questão racial e os cursos de História da região Nordeste*, dedicado a examinar os desdobramentos

da Lei nº. 10.639/2003 nas diretrizes legais dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de licenciatura e bacharelado em História, nas universidades públicas da região Nordeste.

Antonio Novaes (Baruty), dando continuidade ao projeto da coletânea, propõe o texto *O rio 'Nilo' na aula de Biologia: uma proposta de discussão interdisciplinar/decolonial com a História*, que concebe um diálogo entre a Biologia e a História na sala de aula, a partir de uma análise da cultura do Antigo Egito e do Rio Nilo. Desse modo, Baruty estabelece um estudo do Antigo Egito como meio de possibilidade didática no atendimento aos pressupostos de um ensino para as relações étnico-raciais, advindos com a Lei nº. 10.639/2003. Já, as pesquisadoras Stela Guedes Caputo e Alynne Christian Veiga elaboraram o capítulo *Hora do recreio: entre a diversão e o racismo de cada dia. O que contam as crianças?*, no qual apontam instigantes considerações quanto à existência do racismo na rotina diária escolar, sobretudo nos intervalos envolvendo as crianças praticantes das religiões do Axé. Assim sendo, essas autoras chamam a atenção para a importância do enfrentamento às práticas racistas reproduzidas no interior do espaço escolar.

No que lhe concerne, Patrícia Cristina de Aragão constrói o artigo *De menina a mulher, movências literárias: saberes intergeracionais na prática antirracista de educar* que visa discutir a dimensão educativa da literatura infantil protagonizada pela criança negra, de autoria feminina negra, em diálogos geracionais na abordagem de uma educação antirracista. Para isso, Patrícia elabora uma análise do livro “Embolando palavras”, da escritora Madu Costa.

Caminhando para a parte final da obra, Solange Rocha, Lucian Souza da Silva e Antonio Novaes/Baruty construíram o capítulo *2023-1888: após 135 anos sem escravismo no Brasil, a liberdade continua incompleta* no qual escolheram o recorte histórico dos 135 anos de fim da escravidão, no Brasil, para refletir sobre o processo de exclusão localizado no projeto de abolição gestado pelo Estado brasileiro para com o contingente negro de sua população. Além disso, tais autores analisam as permanências das desigualdades sociais e raciais fincadas no mundo social e econômico da sociedade brasileira contemporânea.

Encerrando este projeto, Elio Chaves Flores, no seu ensaio *O ano de 2003 em nossas vidas: estávamos otimistas e sabíamos que seria tudo muito difícil*, seleciona o ano de 2003, data de promulgação da Lei nº. 10.639, para examinar a discursividade acerca da problemática racial na campanha eleitoral do Partido dos Trabalhadores em 2002; assim como, dedica-se a perscrutar, também do ano de 2003, testemunhos de protagonistas negras e negros, discursos de Lula da Silva e narrativas da imprensa em torno da questão racial. Por conseguinte, Flores demonstra os encontros, desencontros e enfrentamentos da pauta antirracista adotada na agenda pública do Estado brasileiro dessa época.

Destarte, acreditamos que a presente coletânea vem contribuir no decurso de uma educação para as relações étnico-raciais e antirracista. Nesse sentido, ressalta-se que esta obra foi constituída por importantes pesquisadoras e pesquisadores, de áreas diversas, experientes e militantes da luta contra o racismo. Compendiando, neste espaço temos um amplo, rico e múltiplo debate acerca dos desafios e das possibilidades da Lei nº. 10.639/2003 à luz das duas décadas de sua existência.

Historicamente, a educação se constituiu como o principal espaço de reivindicação do protesto negro brasileiro. Dito de outra maneira, acreditou-se e se crer que a formação da consciência negra, a emancipação da população negra, o fim do racismo e a valorização da história, da memória da cultura da gente negra, só serão possíveis por meio do espaço educativo. Em vista disso, a educação se localiza na encruzilhada para a constituição da cidadania do povo negro. Portanto, estabelecer reflexões acerca da Lei nº. 10.639/2003 são, antes de tudo, demarcações de um enfrentamento necessário e permanente por uma educação que garanta a justiça social e racial em prol de uma sociedade brasileira mais justa e inclusiva.

Axé!

Andréa Giordanna Araujo da Silva  
Ariosvalber de Souza Oliveira  
Ivonildes da Silva Fonseca  
(Organização)

# **CAPÍTULO 1**

## **A EDUCAÇÃO DISPOSTA NAS ENCRUZILHADAS DAS CORPOREIDADES AFRO-BRASILEIRAS: AS POSSIBILIDADES CRIATIVAS DOS BLOCOS AFROS NA PERSPECTIVA DA LEI Nº. 10.639/2003**

*Nilma Lino Gomes*  
*Marcone Loiola dos Santos*  
*Natalino Neves da Silva*

### **INTRODUÇÃO: ABERTURA DE CAMINHOS DAS/NAS ENCRUZILHADAS**

A reflexão sobre as encruzilhadas e a educação discutida neste capítulo se inspiram na orientação dada pela 10.639/03<sup>1</sup> (atualizada pela Lei nº. 11.645/08), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBE 9.394/96). Ela introduziu os artigos Art. 26-Ae o Art. 79-B, que preveem a obrigatoriedade do ensino sobre a História e Cultura Afro-brasileira, Africana e dos Povos Indígenas nos estabelecimentos de ensino público e particular da Educação Básica.

A Lei nº. 10.639/03, reconhecida como resultado da história de luta do Movimento Negro e demais partícipes do combate ao

1 No ano de 2004, a atuação histórica da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva no Conselho Nacional de Educação conquistou a aprovação do Parecer CNE/CP nº. 003/2004 e da Resolução CNE/CP nº. 001/2004, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER).

racismo, nos dá, entre outras coisas, elementos semióticos e epistemológicos férteis para pensarmos os seus vinte anos completados em 2023, como tempo de resistência e caminhos emancipatórios na afirmação democrática e antirracista da educação.

Mas, afinal, qual é o nosso entendimento de encruzilhadas na elaboração deste capítulo? Quais são os ganhos analíticos e práticos dessa concepção para o campo da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER)? Quais saberes e práticas educativas produzidas pela cultura negra e articuladas pela Lei nº. 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares emergem das/nas encruzilhadas?

Leda Martins (2020) aponta que a cultura negra, nas suas mais variadas faces, é lugar das encruzilhadas. No contexto brasileiro, fundado por processos de cruzamentos transnacionais, multiétnicos e multilinguísticos, dos quais ocorrem profusões vernaculares múltiplas, em criações e recriações de estilos, as encruzilhadas revelam e instauram dinâmica e movimento. Indo além, a autora propõe o seguinte entendimento:

[...] a encruzilhada é o lugar sagrado das intermediações entre sistemas e instâncias de conhecimento diversos, sendo frequentemente traduzida por um cosmograma que aponta para o movimento circular do cosmos e do espírito humano que gravitam na circunferência de suas linhas de interseção. É assim, como pensamento e ação, *locus* de desafios e reviravoltas; compressão e dispersão; espacialidade icônica que cartografa os inúmeros e diversos movimentos de recriação, imprevisto e assentamento das manifestações culturais e sociais, dentre elas as estéticas e também as políticas, em seu sentido e espectro amplos (Martins, 2020, p. 9).

Nesse mesmo sentido, ela enfatiza as encruzilhadas como

“cartografia basilar para a constituição epistemológica balizada pelos saberes africanos e afrodiaspóricos” (Martins, 2020, p. 9). Portanto, operar nesse campo nos oferece possibilidades outras de interpretações acerca das experiências, práticas, políticas, saberes, filosofias, cosmologias, culturas, religiosidades, corporeidades etc., que se confrontam e entrecruzam no Brasil e na educação.

É isso o que vemos nas proposições da Lei nº. 10.639/03 e suas Diretrizes. O texto das Diretrizes, em especial, articula todas as dimensões acima citadas com enfoque na EREER e nos ensina os motivos e a necessidade de esse enfoque educacional ser construído com o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Contudo, tais orientações nem sempre ocorrem de maneira amistosa e democrática.

Desse modo, as encruzilhadas abertas e/ou expostas pela Lei evidenciam as zonas de conflito político/epistemológico, que é a substância mesma dos tensionamentos e criatividades que contestam e destronam tradições euro-ocidentais de pensamento que se postulam únicas e superiores (Rufino, 2019). Ou seja, elas convocam, de maneira radical, experiências e compreensões que se fazem na transgressão de binarismos, dinamizando centramento e descentramento, interseções e desvios, texto e traduções, confluências e alterações, influências e divergências, fusões e rupturas, multiplicidade e convergência, unidade e pluralidade, origem e disseminação (Martins, 2020).

Compreendemos, então, que viver e educar nas encruzilhadas requer o acolhimento da convocação para romper com as constâncias, com as previsibilidades e encarar o vazio como possibilidades criativas de cerne emancipatório, anticolonial e antirracista (Simas; Rufino, 2018). É, necessariamente, assumir posições (Oliveira, 2005) e escolhas para seguir caminhando em outras rotas na afirmação radical da vida em sua diversidade e complexidade.

Essa dimensão conceitual de Simas e Rufino (2018) também pode ser compreendida ao analisarmos a potência da Lei nº. 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares. Antes mesmo de o debate sobre o anticolonialismo se instaurar nos círculos acadêmicos que produzem conhecimento engajado sobre as relações étnico-raciais e o continente

africano, o teor da Lei e das Diretrizes apontavam para possibilidades criativas, emancipatórias, anticoloniais e antirracistas do trato da questão racial na educação escolar.

Nesse sentido, podemos dizer que os estudos e as pesquisas sobre as relações étnico-raciais que caminhavam nessa perspectiva ganharam novo fôlego após o advento da Lei e da aprovação das suas Diretrizes pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e a sua homologação pelo Ministério da Educação (MEC).

Sendo assim, adentrar nas circularidades das encruzadas educacionais abre uma plêiade de contextos com os quais podemos debater. Todavia, atinamos que tudo isso extrapola as dimensões da escrita e, principalmente, os limites deste capítulo. Optamos, então, por refletir acerca da inflexão trazida pela EREER e o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana pela perspectiva das encruzilhadas. De modo mais específico, refletimos aqui sobre aquilo que destaca a dimensão afirmativa e diversa das corporeidades negras advindas da releitura antirracista possibilitada por esses dois instrumentos legais, que, mais do que uma legislação, são frutos da luta incansável do Movimento Negro de combate ao racismo na sociedade e na educação escolar e não escolar.

Nesse intuito, adentraremos um espaço-tempo educativo particular, no qual circulam saberes, culturas, estéticas, políticas, relações, arte, educação, música, corporeidades, cores em formas dinâmicas e diferenciadas e que mobilizam as pessoas, em especial, negros e negras, em uma disposição festiva. Dito de outro modo, destacaremos o rico cenário constituído pelas entidades afrocarnavalescas conhecidas por blocos afros no Brasil, principalmente naquilo que concerne o Carnaval de Belo Horizonte, Minas Gerais<sup>2</sup>.

Refletiremos, portanto, sobre a importância dos blocos afros que, ao se constituírem em cruzamentos de práticas que operam no reposicionamento social, cultural, político e educacional das pessoas negras, conformam corporeidades que revigoram a luta contra o racismo em constantes criações e recriações de formas de resistência

---

2 As reflexões aqui elaboradas são parte da pesquisa de dissertação que está sendo realizada no campo da Educação das Relações Étnico-raciais com o bloco afro Angola Janga, em Belo Horizonte.

por meio das artes e da cultura afro-brasileira.

Além disso, destacaremos o quanto alguns deles, ao surgirem em Belo Horizonte, tiveram como fonte de inspiração o que foi pautado e disseminado pela Lei nº. 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares, mostrando sua potência e força, pois extrapolam a educação escolar. E não poderia ser diferente. Afinal, o teor da Lei, ao fazer parte das reivindicações históricas do Movimento Negro, foi construído no social, na cultura e no político, deslizando-se, ao longo dos séculos, para o chão das escolas.

Elegemos, pois, as encruzilhadas movimentadas pelos blocos afros que, ao comporem as múltiplas frentes de ações do Movimento Negro, destacam a educação como fundamental espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação, apesar das investidas regulatórias e violentas de base conservadora e capitalista (Gomes, 2017). Nessa perspectiva, acreditamos que, assim, podemos ressaltar os limites e desafios contemporâneos dessa luta, mas, principalmente, os avanços e as mudanças que pessoas negras têm produzido ao tensionarem a educação escolar básica.

## **AS CORPOREIDADES NEGRAS DISPOSTAS NAS ENCRUZILHADAS**

Reivindicar a educação assentada nas encruzilhadas é importante, porque, assim, afirmamos, valorizamos e reconhecemos o campo dos saberes afro-brasileiros, assumindo suas potências e inacabamentos teórico-metodológicos como fontes para revisitar o próprio campo e como plataforma de diálogo e pensamento com outros (Simas; Rufino, 2018).

E o corpo? Ora, pautar a educação é, concomitantemente, arrebatá-lo. Educar o corpo é o ofício sublime da educação. “Uma educação dos corpos é já um projeto ético, mas pode ser também um processo de dominação” (Oliveira, 2005, p. 131). Logo, enfatizamos a educação dos corpos como veículos da cultura afro-brasileira (Oliveira, 2005), de saberes, práticas e estéticas que, no cenário aqui pinçado, se configuram numa artesanaria utópica que só é possível no arrebate do corpo como elemento que compreende a existência do

ser em integralidade com a comunidade e o universo (Tavares, 2014).

O compromisso ético advindo da educação engajada contra o racismo deverá cuidar dos corpos, amá-los, acolhê-los e mobilizá-los. “Re-escrever o texto dos corpos é tarefa da ética”, conseqüentemente, “a ética pensada desde o corpo, é uma criação.” (Oliveira, 2005, p. 134). Então, criar desde o corpo se mostra um caminho educacional substancial para a síntese de alternativas de sociedades e relações voltadas para o bem-estar dos sujeitos, das comunidades e da biosfera, gerenciando os conflitos e desafios em orientações críticas e dispostas a constantemente se reinventarem de acordo com os contextos.

Tudo isso se atravessa, dispondo-nos em situações nas quais posições e escolhas são requeridas constantemente na assunção da ambigüidade das experiências das corporeidades negras. Mesmo atravessadas pelas violências e precariedades coloniais, essas experiências não deixam de desferir contragolpes e esquivas na afirmação da vida em sua diversidade e fruição, na criação de possibilidades (Rufino, 2019).

Partindo dessas premissas, nossos pés devem desbravar o desafio de educar desde o corpo. Além disso, o desafio de realizar o processo de pesquisa e trabalho intelectual abarca o corpo como substancial em cada movimento, desbancando o império da razão imposto pela Modernidade colonial que escamoteia o corpo, relegando-o à insignificância, ao pecado e à exploração pelo trabalho.

Segundo Esiaba Irobi (2012), nas sociedades africanas, o corpo se ergue como receptáculo simbólico e expressivo transcendental de saberes, que se manifestam por meio das artes e dos ritos. Tais circunscrições corpóreas se mantiveram e se reatualizaram subjetiva, criativa e coletivamente na diáspora, tendo o Carnaval como uma das suas principais manifestações.

Por meio dos processos de elaboração de tudo que compõe a festa, atuantes e participantes adentram a esfera da utopia, criando possibilidades de vivências e ações que sistematicamente são negadas no cotidiano sociopolítico, econômico e religioso. Dessa maneira, o Carnaval é amálgama de tradições em performances rituais translocadas da África em toda sua riqueza de sentidos, emoções, protestos e aprendizados (Irobi, 2012).

Sabendo disso, as culturas populares negras presentes no Carnaval têm muito a nos ensinar e nos oferecer em termos de saberes e práticas educativas que operam tendo o corpo como propulsor contundente e criativo contra o racismo. Podemos destacar as entidades afrocarnavalescas, conhecidas por blocos afros, ao apresentarem uma dimensão educativa intrínseca em suas constituições, que possui potencial de educar para as relações étnico-raciais.

Além disso, essa dimensão fomenta a habilidade de convivência no afloramento da sensibilidade da percepção estética (Brasil; Vargas, 2020). Talvez aí se encontre um dos baluartes da matéria viva da vida, pautada em um jogo de sedução no qual estética é ética, já que o movimento estético das corporeidades negras nos blocos afros congrega fortes sentidos éticos pautados em valores africanos e afro-brasileiros (Oliveira, 2005).

Assim, ao compreender o Carnaval movimentado pela negrura das experiências como expressão de outro modo de ser com o movimento da cultura afro-brasileira no corpo (Oliveira, 2005), a educação agenciada por essas agremiações tem o potencial de constituírem outras corporeidades, informadas por outros saberes, articuladas por outras relações e que instauram outras cosmopercepções. Portanto, um corpo negro carnavalizado se insere em dinâmicas capazes de produzir pesquisas, conhecimentos e práticas dialógicos no encontro entre ética e estética, arte e oralidade, política e cultura, corpo e conhecimento, rua e universidade/escola, escrita e ancestralidade.

Isso posto, o que os blocos afros evidenciam ao se erguerem ativamente contra o racismo de modo ritual e festivo, além de tantas outras práticas angariadas no cotidiano, reposicionando as pessoas negras no campo cultural e social brasileiro, é o tensionamento da monocultura do corpo imposta pelo branquidade como a única possibilidade de vida, ética e estética. As corporeidades negras, nesse aspecto, são constantemente criadas, recriadas e diversificadas de modo afirmativo no âmbito dos movimentos antirracistas afrocarnavalescos, em que o corpo negro é o enlace de abundantes e diversos processos emancipatórios que produzem presenças. Ao exercer seus potenciais criativos, esses corpos extrapolam o campo das disputas de poder e criam novas relações, linguagens, saberes e formas de ser

e estar no mundo, ou seja, uma nova ética (Gomes, 2017).

A esse respeito, postulamos a necessidade de se conhecer mais as ações dos blocos afros como ferramentas criativas de práticas educativas múltiplas, que evidenciam a complexidade das reinvenções a partir dos inúmeros cruzamentos de experiências na diáspora (Simas; Rufino, 2018), no intuito da constante mobilização crítica e de aperfeiçoamento da Lei nº. 10.639/2003.

## **BLOCOS AFROS: “É O MUNDO NEGRO QUE VIEMOS MOSTRAR PARA VOCÊ!”<sup>3</sup>**

Os blocos afros se expandiram pelo Brasil por meio do Carnaval de Salvador. Em 1974, o Ilê Aiyê desponta sendo o pioneiro em plena Ditadura Militar. A partir disso, outros blocos afro-baianos surgiram. Dentre esses, podemos citar o Olodum, o Malê Debalê e o Bankoma que, com o Ilê Aiyê, foram descritos por Nadir Oliveira (2012) como “africanidades espetaculares”. Ela foca na dança, música e fantasias e destaca de que forma essas criações negras concebem e redefinem os ideais de negritude. A autora também afirma que os blocos promovem transmissões de heranças negro-africanas por meio da oralidade. Assim, os integrantes têm acesso a conhecimentos diversos inspirados pela África que não são ensinados normalmente nas escolas.

O membro do Malê Debalê, Carlos Eduardo Santana (2009), procura demonstrar possibilidades de entendimento da elaboração de identidades negras a partir de impressões vivenciadas no cotidiano do bloco, salientando experiências da agremiação que vêm contando a história africana. Isso, para ele, contribui substancialmente para o debate posto sobre a inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica a partir da Lei nº. 11.645/08.

Zulu Araújo (2002) contextualiza a influência do Olodum e do Ilê Aiyê na formulação e implementação das Políticas de Ações Afirmativas na área da educação na cidade de Salvador. Ela entende a importância e a força de toda a produção cultural e artística angariada pelos blocos. A autora destaca a Escola Criativa Olodum e o

---

3 Música “Que Bloco é Esse?” do bloco afro Ilê Aiyê, composição de Paulinho Camafeu.

Projeto de Extensão Pedagógica do Ilê como referências educativas, principalmente pelas suas premissas adotadas: Educar para combater o racismo, Educar para a cidadania, Educar para fortalecer a autoestima e Educar, utilizando como instrumentos fundamentais para a transformação a arte e a cultura de origem negra.

Outro dado importante apresentado por Araújo (2002) é o público-alvo escolhido pelas organizações: crianças, jovens e adolescentes negros de baixa renda ou em situação de risco social. Dessa maneira, a posição dos blocos sempre foi contundente ao proporcionar a essas pessoas aquilo que não encontravam nem na escola privada nem na escola pública: o reconhecimento de que são pessoas dignas de respeito. Assim, os blocos afros se evidenciam como “as referências maiores que o Poder Público possui para toda e qualquer intervenção na área educacional voltada para a comunidade negra” (Araújo, 2002, p. 15).

Já Oliveira e Santos (2020) têm como intuito sublinhar o espectro variado de ações, de transformações, de invenções e construções angariadas por meio de músicas, representações, culturas, fantasias, ritmos, tambores, cores, toques, cantos e encantos dos blocos Ilê Aiyê e Olodum. As autoras trazem para o debate como esses coletivos contribuem de modo significativo para a Educação das Relações Étnico-raciais com o trabalho de valorização positiva das pessoas afro-brasileiras e os conflitos que isso acarreta dentro do Carnaval de Salvador, cooptado pela lógica industrial.

Assim, o Carnaval é um lugar de educação que, entremeado pelos jogos de poderes capitalistas, é negligenciado pela indústria cultural e pela mídia que hierarquizam, homogeneizam e racializam a festa, ao criar um padrão de organização e beleza. Isso traz à tona a complexidade envolvida na folia.

Nesse sentido, Guerreiro (2010) bem esmiúça a composição estética dos blocos afros ao ressaltar a valorização multifacetada do continente africano e dos seus povos; a influência das religiosidades afro-brasileiras, em destaque nos elementos musicais e coreográficos facilmente identificados na estilização ritual das danças; a adoção de expressões de origem bantu ou iorubana em suas denominações; o prestígio dado à comunicação visual das suas indumentárias, sempre

compostas por símbolos e adereços relacionados a elementos das culturas africanas e afro-baiana; as atividades de caráter cultural e coletivo, como ensaios, festivais de música e de beleza negra; além de ações educativas nos âmbitos da educação formal e profissionalizante, sobretudo em relação ao mercado de trabalho associado à economia criativa (cursos de música, teatro, dança, TV etc.).

Assim, são vastos os estudos que se debruçam sobre os blocos afro-baianos, sublinhando suas “pedagogias afrocarnavalescas” (Silva, 2022) presentes no corpo das práticas e das pessoas praticantes, nas suas variadas frentes de ações que estabelecem um fluxo de conhecimento entre aquilo que entendemos como educação escolarizada e não escolarizada. Se, por um lado, o Carnaval em seus múltiplos significados oportuniza a ação dos blocos afros, por outro, essas organizações também são usurpadas e violentadas pela lógica capitalista, neocolonial e racista, que fornece mínima visibilidade e aporte financeiro para suas apresentações. Nesse cenário, por mais que a ordem capitalista impere, há também a subversão e a oposição ao racismo presente (Oliveira; Santos, 2020).

Portanto, evidenciando tamanhas complexidades do tecido social brasileiro ao se fazerem em tantos cruzamentos de ações e tensões, é necessário conhecer mais e melhor a abrangência dessas entidades pelas regiões do país. Contudo, o que sabemos até então é que os estudos sobre as entidades afrocarnavalescas de outros estados, incluindo Minas Gerais, ainda são extremamente irrisórios em quantidade e variação de perspectiva de análise. A partir disso, o intuito deste estudo é destacar as afro-mineiridades presentes no Carnaval brasileiro. Não se trata de negligenciar ou minimizar o legado dos blocos afro pioneiros soteropolitanos, mas de provocar possibilidades de amplitude de análise e percepção acerca dessas presenças e criações em variadas regiões.

## **BLOCO AFRO ANGOLA JANGA: DOS SABERES DE ÁFRICA AOS TAMBORES DE MINAS**

No rastro do legado histórico que tece o mosaico de expressões socioculturais e políticas da afrodiáspora presente em Minas Gerais, o

bloco afro Angola Janga<sup>4</sup> desponta no contemporâneo Carnaval de Belo Horizonte, portando o verdadeiro nome de como era conhecido o Quilombo dos Palmares pelas pessoas quilombolas que ali habitavam (Nascimento, 1994).

Fundado em 20 de novembro de 2015, o referido bloco conquistou as ruas da cidade pela primeira vez no Carnaval 2016. Matizado em amarelo, roxo, verde, preto, branco, dourado e nas diversas cores que cada integrante e folião carregam em si, o bloco compõe o colorido do florescimento e disseminação de blocos de Carnaval de rua na capital mineira. Nesse viés, desde o início do século XXI, brotam reivindicações de diversos grupos sociais pelo direito de ocupar os espaços públicos da metrópole em expressões festivas político-culturais.

Além disso, o Angola Janga surge com a posição política de valorização e reconhecimento das presenças e contribuições das pessoas negras para com a cidade de Belo Horizonte. Ao mesmo tempo, inicia sua trajetória no desejo de oportunizar um campo de socialidades entre pessoas negras para que elas possam compartilhar e expandir seus saberes acerca das culturas africanas e afro-brasileiras. Com esse perfil, a entidade está conectada às preconizações da Lei nº. 10.639/03, integralizando educação e cultura, numa perspectiva emancipatória, que faz do Carnaval uma plataforma mobilizadora de pessoas e catalizadora de ações antirracistas.

Mateus Ferreira (2021) trata da dimensão festiva do Angola Janga, na perspectiva dos estudos do lazer, como resistência cultural negra. De acordo com o referido autor, o Carnaval e as outras atividades desenvolvidas pelo bloco representam táticas de alegria e de luta para resistência e valorização da identidade cultural africana e afro-brasileira. Em diálogo com a perspectiva conceitual do Movimento Negro Educador (Gomes, 2017), Ferreira compreende os momentos de lazer dos foliões como saberes estético-corpóreos, políticos e identitários, os quais evidenciam o potencial de força antirracista dessa

---

4 Existem outras entidades afrocarnavalescas na composição da folia em Belo Horizonte. Entre elas podemos mencionar o Afoxé Ilê Odara, o Afoxê Banderê, o bloco afro Magia Negra, o bloco Arrasta Favela, o bloco Afrodum, o grupo Oficina Tambolê, dentre outras.

produção cultural afrocarnavalesca.

Por sua vez, no campo da Administração, Ana Flávia Rezende (2022) apresenta em sua tese como toda a expansão e articulação de ações do Angola Janga, que perpassam os âmbitos jurídicos, psicológicos, espirituais, sociais, educacionais, culturais, políticos e econômicos, configuram não somente um bloco destinado para o feriado carnavalesco, mas, sim, uma organização que “possui multifuncionalidades que se interseccionam, possibilitando a construção de um espaço em plenitude” (Rezende, 2022, p. 80). A partir disso, a autora apreende essa agremiação fora de uma perspectiva dicotômica e distante da separação entre indivíduo, organização e decisões, visto que isso comporta uma racionalidade deslocada das experiências e emoções, o que negligencia e simplifica aquilo que de fato acontece no coletivo.

Dessa maneira, o Angola Janga emerge desde a coletividade, nas práticas cotidianas, mobilizado por um senso de propósito socialmente construído, implicando-se na realidade social brasileira e dotado de multiplicidade, heterogeneidade e dinamismo. Assim, tais práticas não se cristalizam em funções exclusivamente administrativas e econômicas, mas se movimentam coletivamente na articulação de cultura, estética, política e negócio, operando em torno de uma festividade.

Nesse contexto, conhecimento não é concebido como algo individual, mas construído, pelo menos em partes, na prática desde as interações entre os elementos e as pessoas participantes. O Angola Janga exerce, assim, um trabalho de crescimento individual de maneira coletiva (Rezende, 2022). Ou seja, à medida que o bloco é praticado, a realidade social das pessoas integrantes, bem como as comunidades, espaços e territórios que elas circulam, também vão se modificando (Rezende, 2022).

Essas compreensões dialogam com a tese de Daniel Martins (2017), envolvendo os blocos afros de Salvador - Ilê Aiyê, Olodum e Malê Debalê, que abandona a ideia de que essas agremiações são compostas por dimensões justapostas e as analisa pela intersecção que ocorre entre elas. Segundo ele, tais blocos trabalham em “uma lógica baseada na relação e não simplesmente na soma” (Martins,

2017, p. 41).

Isso fundamenta um esquema interpretativo que é mais fiel a tais agremiações, centrando foco nas relações existentes que articulam diferentes meios discursivos e combinam, de maneira muito peculiar, uma gama de estratégias de atuação cultural e manifestação política, uma abordagem que privilegia seus processos de desenvolvimento e não suas formas acabadas (Martins, 2017).

Portanto, tanto o Angola Janga como os coletivos soteropolitanos ganham complexidades ao comprometerem-se com a luta antirracista e a valorização das culturas negras que são negadas no Brasil a partir da colonização e escravização (Rezende, 2022). Posto isso, observamos que as perspectivas de Ferreira (2021) e Rezende (2022), mesmo não operando seus trabalhos no campo da Educação, apontam o caráter educativo do Angola Janga, inerente às suas atividades e relações. Essa educação é fomentada em diferentes linguagens, inclusive. Exemplo disso são os batuques de orixás que compõem os vários ritmos tocados pelo bloco. Para quem os conhece, é notório, por exemplo, o *agueré* de Oxóssi, o *Ilu* de Iansã e o *Ijexá* de Oxum. “O tambor é talvez a ponte mais sólida entre o terreiro e a avenida” (Simas; Rufino, 2018).

Todavia, tais conhecimentos não estão presentes somente na gramática dos tambores, mas nas falas explicitadas durante os ensaios, nas letras das músicas cantadas, na estética dos corpos e dos elementos alegóricos e nos assuntos que permeiam os encontros entre as pessoas integrantes em outros espaços.

À vista disso, aproximar do Angola Janga é, conseqüentemente, enveredar pela perspectiva das macumbas, considerando que todos esses desdobramentos de ações e práticas que compõem a agremiação conformam terreiros, pois “todo espaço em que se risca o ritual do terreiro é firmado” (Simas; Rufino, 2018, p. 42).

A noção de terreiro, assim, emerge para nós como algo que extrapola o conceito vinculado estritamente às práticas consideradas religiosas e esparge como espaço-tempo praticado pelos saberes afro-brasileiros e suas respectivas performances, na ampliação das possibilidades de invenção (Simas; Rufino, 2018).

Carnavalizar é, nesse sentido, praticar terreiro. É na avenida que

os corpos negros performam seus saberes em forma de desfile e de ritos. O corpo carnavalizado, dono de si, é aquele que escapa ao aprisionamento da existência como projeto de desencanto e mera espera da morte certa (Simas, 2019). Ou seja, as corporeidades negras dispostas nas encruzilhadas afrocarnavalescas também são terreiros onde os saberes são praticados, evidenciando a complexidade das reinvenções, a partir dos inúmeros cruzamentos de experiências na diáspora (Simas; Rufino, 2018).

Seguindo nessa compreensão, terreirizar os corpos é diversificá-los em práticas, sentidos e saberes oriundos das experiências e trajetórias negras, uma vez que testemunham tudo aquilo que ali vivem e atravessam. E é isso que torna uma cultura viva, pois os corpos são a cultura em movimento (Oliveira, 2005).

Esses corpos negros em diversificação subjetiva e educativa podem revigorar radicalmente a ânsia pela liberdade, agindo na produção de vida, ao passo que inauguram locais de reconhecimento, abrindo espaço-tempo de comportamento africano e esperança de uma sociedade melhor (Nascimento, 1994). Desse modo, o que se apresenta é uma educação emancipatória que se faz desde o corpo, formulando corpos que se dispõem de maneira ativa e coletiva na construção de outros mundos e relações possíveis, na transgressão das violências e violações de direitos.

Logo, articular essas noções evidencia a vitalidade das existências negras que, na luta, fazem-se e refazem-se nelas mesmas num processo de auto-poiese no âmbito relacional que operam. Como seres humanos, o fazer desses viveres e conviveres ocorrem por meio das linguagens, conversações; ou seja, no âmbito cultural. Nisso, a corporeidade é o campo onde se entrecruzam os distintos mundos em que vivem, numa dinâmica impulsionada pelos sentires e ações (Romesín; Yáñez, 2009).

Nesse contexto, a cultura não predetermina o que se viverá, mas quem ali vive a “in-corpora”, havendo transformações na corporeidade por meio do emocionar, que define o conviver cultural (Romesín; Yáñez, 2009). Nisso, emerge a necessidade de se agir dentro de um âmbito político-cultural-emocional radicalmente fora da colonialidade e do capitalismo, que aponte para um futuro coletivo e

cooperativo.

Com esse desejo, o Angola Janga com outras entidades afrocarnavalescas de Belo Horizonte se colocam como eventos culturais urbanos que podem angariar recursos para isso, já que a musicalidade, a alegria e as cores postas em cortejo não se limitam ao grupo proponente de cada evento. Entretanto, sobrevivem e crescem, acima de tudo, na troca entre os presentes, nos campos emocional, afetivo e memorial. Isso evidencia a potência de se pensar outras ontologias e educações por meio da festa pela perspectiva dos blocos afros. Com essa perspectiva, as filosofias africanas se movimentam na expansão plena da vida-axé e permitem o Ser-sendo na operação da tradição ancestral (Malomalo, 2019), que considera a ancestralidade como “a pedagogia que educa para a experiência da vida e do fazer comunitário” (Oliveira, 2005, p. 278).

## CONCLUSÃO

Os blocos afros produzem saberes e práticas educativas que emergem das/nas encruzilhadas. Sendo assim, a implementação da Lei nº 10.639/03 e suas Diretrizes se articula com possibilidades criativas e educativas de constituição das corporeidades afro-brasileiras ocorridas nos blocos afros. A esse respeito, Wanderson Flor do Nascimento (2020, p. 40) destaca: “além de pensar nos conteúdos, temos também de pensar nos *comos* da formação, que é feita tanto na escola como nos cursos de formação docente para o trabalho na educação básica”.

Nesse sentido, a educação disposta nas encruzilhadas se realiza por meio de diversas ações integradas realizadas pelos blocos afros (elementos musicais e coreográficos facilmente identificados na estilização ritual das danças; a adoção de expressões de origem bantu ou iorubana em suas denominações; o prestígio dado à comunicação visual das suas indumentárias, sempre compostas por símbolos e adereços relacionados a elementos das culturas africanas e afro-baiana; as atividades de caráter cultural e coletivo, como ensaios, festivais de música e de beleza negra; além de ações educativas nos âmbitos da educação formal e profissionalizante, sobretudo em relação ao mercado de trabalho associado à economia criativa, como: curso de

música, teatro, dança, audiovisual, etc.).

Torna-se necessário, portanto, aprender com as variadas expressões e linguagens artísticas presentes nas profusões culturais africanas que criam e recriam o Carnaval brasileiro, constituindo o seu máximo caráter transgressivo do discurso hegemônico (Gonzalez, 2020). De igual modo, reconhecer e valorizar a cultura negra daí ocasionada. Afinal, erradicar as lentes racistas que construíram nossos olhares ocidentais é preciso! A reflexão sobre encruzilhadas e educação discutida neste capítulo se insere em pensar acerca de possibilidades de encontrar uma gama infinda de saberes, práticas, crenças e emoções que não apenas são valiosos na trama histórica de ideias, como são elementos vitalizadores do nosso pensamento (Flor do Nascimento, 2020).

Tudo isso consiste no aprimoramento do desenvolvimento de práticas educativas que buscam implementar os pressupostos contidos na Lei nº 10.639/2003 e suas Diretrizes. Assim, por meio deles, podem se afirmar na retomada de jeitos brincantes e festivos de aprender, com seus valores e sentidos, na recusa do esquecimento de que somos seres que vivem em comunidade e que produzem mundos ao viver e coexistir. Desse modo, os blocos afros atuantes nos territórios revelam como diferentes pessoas e comunidades gestam suas trajetórias históricas, sociais, políticas e culturais por meio dessas manifestações e relações no país. Assim, é cada vez mais relevante ampliar o conhecimento acerca da atuação dos blocos afros presentes nos muitos Carnavais brasileiros.

Com essas reflexões, entendemos que a postura epistemológica e política de releitura e interpretação das corporeidades negras presentes no bloco afro Angola Janga, em Belo Horizonte/MG, é uma contribuição para a ampliação e o enriquecimento das análises sobre as relações étnico-raciais e educação que se dão no âmbito escolar e não escolar e seu entrecruzamento com a cultura. Ao analisarmos o Carnaval com ênfase nos blocos afros, na perspectiva da Lei nº. 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares, destacamos como o estudo dessa legislação e do histórico de luta política e antirracista que a originou nos possibilita uma infinidade de análises e desdobramentos teóricos que desvelam ainda mais a sua potência.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Zulu. A influência dos blocos afro na formulação e implementação das Políticas de Ações Afirmativas na cidade de Salvador. *In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS*, 13., 2002, Ouro Preto. **Anais [...]**. Ouro Preto: ABEP, 2002. p. 1-17.

BRASIL, Anderson; VARGAS, Alexandre Siles. O Carnaval educa: um olhar a partir da primeira capital do Brasil. **Extraprensa: cultura e comunicação na América Latina**, São Paulo, n. 1, p. 254- 273, 2020.

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**: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de 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”. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008.

FERREIRA, Mateus Marçal. **Carnaval e resistência cultural negra: o bloco afro Angola Janga**. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. **Entre apostas e heranças: contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil**. Rio de Janeiro: NEFI, 2020.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In*: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 75-93.

GUERREIRO, Goli. **A trama dos tambores: a música afro-pop de Salvador**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010. (Coleção Todos os Cantos).

IROBI, Esiaba. O que eles trouxeram consigo: carnaval e persistência da performance estética africana na diáspora. **Projeto História**, São Paulo, n. 44, p. 273-293, 2012.

LADAINHA “dona Isabel “mestre Toni Vargas “capoeira camarada. 2022. 1 vídeo (4min18seg). Publicado pelo canal Panda Capoeira. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=clpOHg\\_oiRI&list=RDclpOHg\\_oiRI](https://www.youtube.com/watch?v=clpOHg_oiRI&list=RDclpOHg_oiRI). Acesso em: 3 ago. 2023.

MALOMALO, Bas’Ilele. Filosofia africana do Ntu e a defesa dos direitos biocósmicos. **Problemata: International Journal of Philosophy**, Paraíba, n. 02, p. 76-92, 2019.

MARTINS, Daniel Gouveia de Mello. **Minha carne não é só de Carnaval: por outra abordagem teórica sobre a atuação dos blocos afro de Salvador (Ilê Aiyê, Malê Debalê e Olodum)**. 2017. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

MARTINS, Leda Maria. Prefácio. *In*: TAVARES, Julio Cesar de. **Gramática das corporeidades afrodiaspóricas**. Curitiba: Appris, 2020. p. 07-15.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de Quilombo e a resistência

cultural negra. *In*: NASCIMENTO, Elisa L. **Sankofa**: resgate da cultura afro-brasileira. Rio de Janeiro: SEAFRO, 1994. p. 273-294.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da ancestralidade**: corpo e mito na Filosofia da Educação Brasileira. 2005. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

OLIVEIRA, Jusiele C. A.; SANTOS, Simone de J. Negros saberes em festa: Ilê Aiyê e Olodum e suas (trans)formações. **Extraprensa**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 295-312, 2020.

OLIVEIRA, Nadir Nóbrega. Africanidades espetaculares dos blocos afros: Ilê Aiyê, Olodum, Malê Debalê e Bankoma para a cena contemporânea numa cidade transatlântica. **Repertório**, Salvador, n. 19, p. 103-113, 2012.

REZENDE, Ana Flávia. **“Aqui cada um faz o seu rolê”**: práticas organizativas dos blocos de rua afro do carnaval de Belo Horizonte. 2022. Tese (Doutorado em Administração) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

ROMESÍN, Humberto Maturana; YÁÑEZ, Ximena Dávila. **Habitar humano**: em seis ensaios de biologia-cultural. São Paulo: Palas Athena, 2009.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SalvadorBahia. **Histórias dos bairros de Salvador**: Curuzu. Disponível em: <https://www.salvordabahia.com/experiencias/historias-dos-bairros-de-salvador-curuzu/> Acesso em: 4 ago. 2023.

SANTANA, Carlos Eduardo Carvalho de. Malê Debalê: lugar de negro. Lugar de aprender. **Revista África e Africanidades**, ano 2, n. 5,

maio, 2009.

SILVA, José Walter Silva e. **A consciência que vem do tambor**: uma leitura freiriana sobre a pedagogia afrocarnavalesca de Salvador. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2022.

SIMAS, Luiz Antonio. **O corpo encantado das ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato**: a ciência encantada das macumbas. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

## **CAPÍTULO 2**

### **PARA INGLÊS VER? A APLICAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003**

*Petrônio Domingues  
Itamar Freitas*

EM 9 DE JANEIRO DE 2003, O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, LUIZ INÁCIO Lula da Silva, sancionou a Lei nº 10.639, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos Africanos, assim como da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas do país. O novo marco normativo foi atualizado em 2008, com a promulgação da Lei nº 11.645, que acrescenta àquela obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena, o que significou a instituição de políticas públicas de promoção de segmentos da população, até então, secundarizados na memória nacional.

A nova legislação valoriza a história da África, a luta dos negros no Brasil, da cultura negra e a formação multirracial e pluriétnica da sociedade nacional, agregando a contribuição do povo negro nas diferentes esferas – político, social, econômica – da História do Brasil. Define ainda que os conteúdos sejam ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História do Brasil. E inclui no calendário escolar o 20 de Novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. Essas deliberações passaram a ser válidas nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares. O texto da lei, embora reduzido, significa uma vitória democrática, sobretudo por parte dos movimentos sociais e antirracistas, que desde muito lutavam pela preservação da memória do povo negro dentro das instituições

escolares. Significa ainda que, com essa medida, reconhece-se que, além de garantir a inclusão dos negros nos bancos escolares, faz-se necessário valorizar devidamente o protagonismo e a cultura de seu povo, buscando reparar danos históricos à sua identidade e a seus direitos (Brasil, 2004).

Há 20 anos, portanto, a Lei nº 10.639 foi sancionada, mobilizando agências e agentes públicos responsáveis pela sua efetivação, a partir das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologadas pelo Ministério da Educação (MEC). Para a efetivação de leis, não basta o seu decreto. Não que a aprovação da Lei nº 10.639 não tenha sido um ganho importante para a educação comprometida com a valorização da população negra e sua cultura, mas o simples decreto não descarta a necessidade de criação de meios que viabilizem o ensino que se pretende pôr em prática. Esses meios se iniciam com a mudança de mentalidade, de maneira de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais (Brasil, 2004).

Como toda lei – sobretudo as leis construídas em regime democrático de direito –, a Lei nº 10.639 nasce para legitimar práticas antigas ou para instigar novas práticas. Ela não constrói a realidade do seu objeto, ou seja, ela não efetiva o direito no ato da sanção, algo somente possível com a assertiva de instituições de pressão interessadas da sociedade civil.

Historiadores, ainda que herdeiros de postulados historicistas dos séculos XVIII e XIX – como as habilidades e valores da hermenêutica no trato com as fontes, ao modo, por exemplo, de Friedrich Schleiermacher (1768-1834) –, costumam compreender uma lei instituidora de política pública educacional de modo gramatical, dogmático e restritivo, manifestando – ou fingindo manifestar – a crença de que tudo permitido e interditado está comunicado naquelas palavras, que o permitido/interditado não muda e que, em situação controversa, o Estado arbitrará a questão (Schleiermacher, 1998).

Profissionais do Direito, contudo, compreendem a construção e a efetivação da lei como artefato resultante da sensibilidade de um

juiz, a partir das possibilidades da jurisprudência, dos argumentos dispostos em uma doutrina, do assentimento coletivo de determinado costume no emprego dos “princípios gerais de direito”, atendendo “aos fins sociais a que ela se dirige e às exigências do bem comum” (Brasil, 1942, art. 4-5).

Colegas podem contra-argumentar declarando que o historiador age da mesma maneira e a prova está nos manuais de introdução à História que defendem estes modos de ler as fontes como padrão. Na prática, contudo, não é o que ocorre. Os balanços críticos sobre a Lei nº 10.639 são um exemplo. Em geral, o veredicto final do senso comum, de alguns analistas e até de lideranças negras é que se trata de uma lei para inglês ver, ou seja, a lei não foi aplicada ou de que, sendo otimista, ainda esperaremos muitos anos para aplicá-la em sua totalidade.

Ocorre que essa “totalidade” reivindicada por colegas – sobretudo quando escrevem “a Lei nº 10.639”, em lugar de “aspectos tais e tais da Lei nº 10.639” –, é ideal e individual. A lei, repetimos, construída em Estado democrático e de direito é, na maioria dos casos lacunar, ambígua e, não raro, incoerente entre os seus elementos e entre outras leis e seus respectivos elementos. Excetuando-se o artigo 79B, que estabelece o Dia Nacional da Consciência Negra, a prescrição restante limita-se a discriminar a coisa – “o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”, traduzida em um conteúdo substantivo cognitivo (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 desse segmento populacional nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil) – e o lugar de aplicação da coisa – “estabelecimentos de ensino fundamental e médio” (Brasil, 2003, p. 1).

Assim, contra a ideia recorrente de que a lei, supostamente feita para inglês ver, “não pegou” (por motivos vários), argumentamos que a literatura produzida em formato de artigos, publicada entre a comemoração dos dez e vinte anos de sanção dessa prescrição legal, é bastante positiva em relação aos efeitos do dispositivo na educação básica, embora crítica em relação ao grau de assentimento no ensino superior.

Para apresentar evidências nesse sentido, construímos o nosso *corpus* textual percorrendo dois caminhos. O primeiro, mais extenso, consiste em demonstrar o inventário dos artigos capturados pelo algoritmo do Google, intitulado “Google Acadêmico”, que inclui a expressão “10.639” no título e foram publicados entre os anos de 2013 e 2023.

A opção justifica-se pelo efeito que essa ferramenta possui sobre os pesquisadores iniciantes ou com baixa preparação em investigações sistemáticas. O algoritmo empregado pelo Google faz escolhas com critérios imperceptíveis, à primeira vista, para o leitor. Diferentemente de um pesquisador profissional, que hierarquiza os gêneros textuais e as bases de dados – priorizando, inicialmente, por exemplo, o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), revistas de domínio e de estratos altos no Qualis –, o Google Acadêmico recolhe material de distinta proveniência de modo sintético.

Na consulta que fizemos com o descritor “10.639”, recolhemos material de repositórios de instituições de nível superior, públicas e privadas, com distintas identificações ao pesquisador iniciante (“bdm.unb”, “bdm.ufpa”, “tede.ufrj”, “bdt.d.uerj”, “dippg.cefet”, “dspace.unila”, “meriva.pucrs”, “tedebc.ufma”, “acervo.ufvjm”, “teses.usp”, entre outros”). Por esses itinerários, entram as monografias e os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) de graduação, pouco citados por especialistas.

O algoritmo busca artigos em revista, aparentemente, sem distingui-los por indicadores de qualidade como o Quali-Capes, fazendo aparecer trabalhos produzidos por alunos de graduação, por exemplo, e selecionando uma série de gêneros também pouco citados, como as apresentações de dossiês, entrevistas e resenhas. Da mesma forma, recolhe textos completos e resumos de trabalhos publicados em Anais de eventos acadêmicos, sem distinguir (ou priorizar) domínios especializados. O algoritmo, por outro lado, não inclui livros comerciais, excetuando-se os títulos armazenados no Google.books, e reúne material republicado em portais de divulgação privados como a Academia.edu, Semantic Scholar.org e Researchgate.net.

Com a intenção de capturar essa diversidade – ainda que apenas

em termos de artigos publicados em periódicos –, fizemos incursões sistemáticas em agosto de 2023, colhendo aproximadamente 1.300 títulos nas 100 abas disponibilizadas pela empresa. Excluídas as repetições de trabalhos, as referências de teses e dissertações e monografias e os trabalhos publicados em anais, construímos um acervo de aproximadamente 321 títulos de artigos publicados em periódicos e os submetemos à análise extensiva de títulos.

O segundo caminho percorrido tem a ver com a nossa vinculação profissional à área de História. Na contramão do Google, fizemos incursões apenas em revistas de humanidades, capítulos de livro, teses e dissertações recolhidas sob o critério da autoridade nos domínios do Ensino de História. Desses gêneros, com os mesmos descritores e filtros já anunciados, contabilizamos diversas referências bibliográficas, as quais foram submetidas à análise integral dos textos.

O resultado da construção e análise dessa amostragem culmina em um tópico cujo objetivo é oferecer um panorama da recepção da lei nos últimos dez anos, consumado a partir de um buscador genérico e não especializado.

## **A LEI Nº 10.639 SOB AS LENTES DO GOOGLE ACADÊMICO: UM PANORAMA**

Como adiantamos na introdução, o Google Acadêmico é uma ferramenta de consulta para pesquisadores iniciantes e, ainda, para leigos que se interessam, eventualmente, pela atribuição de valor sobre a construção, institucionalização, usos e impactos da Lei nº 10.639/03. Esse caráter pouco criterioso – e o relativo desconhecimento de como atua o algoritmo do Google nessa operação – é o que nos interessa, aqui, considerando que já existem investigações sobre a lei, tomando por base as ofertas dos bancos de dados especializados como o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes ou as bases profissionais que indexam revistas de altos estratos Qualis e/ou de alto impacto.

Com esses fins e parâmetros, portanto, apresentamos um panorama dos interesses dos pesquisadores filtrados pelo Google, baseado em três questionamentos: quais ações norteiam a autoria dos artigos de revista? Quais espaços são privilegiados na construção desses

trabalhos? Quais mediadores propõem no que diz respeito à percepção e aplicação da lei?

## **AÇÕES PRINCIPAIS**

Quem busca informação no Google Acadêmico, vai encontrar autores que escrevem sobre a Lei nº 10.639 por um interesse dominante: verificar a aplicação da lei. Minoritários, por outro lado, são a abordagem diacrônica e o conhecimento da literatura a respeito da lei. Desse primeiro aspecto – a pesquisa sobre a história da lei – são exemplos os textos que exploram a transformação da “temática negra” em objeto de pesquisa no período pós-abolição (Gomes; Bakos, 2013), as mobilizações por educação da “população negra brasileira” (Oliveira; Machado, 2018) ou as demandas por transformar a experiência negra em política pública educacional (Silva; Silva, 2021).

Das revisões de literatura, são exemplos os textos que emergem, principalmente, de datas fechadas, transformadas em efemérides, como os que avaliam os dez anos da lei (Coelho; Brito, 2020), os 15 anos da lei (Gonçalves, 2018) ou os 20 anos da lei (Coelho; Brito, 2020; Oliva; Conceição, 2023), em geral, focados em determinado objeto do conhecimento, como a “construção de epistemologias insubmissas” – na esfera de uma “educação antirracista e anticolonial” – ou os desdobramentos da lei na formação de professores para a educação básica.

O interesse principal dos autores, contudo, é a aplicação ou a verificação da aplicação da lei. Esse intento é expresso em vocabulário diverso. Alguns até fazem uso dos termos “efetividade”, “aplicabilidade”, “materialização”, “cumprimento”, “institucionalização” e “concretização” da lei, mas o significado da expressão dominante permanece: “implementação da lei” em diferentes espaços. Trabalhos dessa rubrica contabilizam aproximadamente 85% do total de 317 textos.

## **ESPAÇOS DE APLICAÇÃO DA LEI**

Entre os espaços destacados, emerge a experiência de implementação da lei no ensino superior (6%). Esse espaço institucional ganha

evidência, sobretudo, quando a problematização recai sobre a formação de professores para a educação básica. Os trabalhos abordam, principalmente, a recepção da lei (de uma maneira geral) nos projetos políticos pedagógicos de universidades para a formação inicial (Amorim; Miranda; Pereira, 2018) e continuada (Saballa, 2020), em cursos de Pedagogia (Lage; Alves, 2022) e de Matemática (Corenza; Silva, 2015). Nessas e em outras situações, os autores se revezam na denúncia da sua ausência (Godoy, 2017) e/ou na aferição da sua eficácia em sala de aula na escola básica (Paulo; Araújo; Silva, 2016).

Entre os espaços residuais de aplicação da lei, estão etapas de ensino que incluem: creche, educação infantil, educação de jovens e adultos e educação profissional. Juntos, não alcançam 3% do total. Desses locais territoriais, chama a atenção a reduzida, embora significativa atenção à aplicação da lei em estabelecimentos situados em comunidades quilombolas. São os casos, por exemplo, dos artigos que exploram saberes das comunidades quilombolas (Barzano; Sampaio; Melo, 2022) e comunicam intervenções em forma de relatos de experiência com a implantação da lei na Comunidade de Serra do Apon (PR) (Padilha *et al.*, 2020). A maior parte dos trabalhos, contudo, narra experiências em escolas públicas pertencentes a sistemas municipais e estaduais de ensino fundamental regular.

Tais experiências são veiculadas por mais de uma centena de periódicos dos mais diferentes domínios acadêmicos e não acadêmicos. Diferentemente do que conjectura o pesquisador iniciante, a experiência com a lei é disseminada para além da vulgata das humanidades, ou seja, longe dos domínios identificados com as palavras “história”, “educação” e “cultura”, presentes no enunciado do dispositivo jurídico.

Evidentemente, há revistas especializadas nesses campos, como as intituladas *Cadernos de Estudos Africanos*, *Revista África e Africanidades*. Há também textos suportados por revistas genéricas de Educação, a exemplo de: *Cenas Educacionais*, *Educar em Revista* e *Momentos – Diálogos em Educação*. Existem, ainda, revistas especializadas em História (*Aedos* e *História Hoje*); Geografia (*Tamoios*); Avaliação (*Revista Meta*); Arte (*Revista Livre de Cinema*), como também a *Direito em Revista* e a *Revista Brasileira de Alfabetização*.

Contudo, os textos estão presentes em revistas cujo escopo extrapola uma área do saber ou um componente curricular, a exemplo de: *Extensão, Revista Ciências Humanas, Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as, Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar, Revista Includere* e revista *Em favor da Igualdade*.

## OBJETOS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

As ações principais e os espaços de aplicação da lei se entrecruzam, obviamente. Essa conexão revela para nós uma infinidade de objetos mediadores que dão visibilidade à dinâmica da lei na sociedade brasileira. Em largos traços, podemos dividir esses objetos em quatro âmbitos: o conhecimento da lei (10%); as percepções e aplicações da lei (15%); as apropriações da lei (26%); e o que podemos mobilizar para aplicar a lei (49%).

Sobre o conhecimento em relação à lei, destacamos como exemplos os textos raros (já citados) que abordam a lei em perspectiva histórica, os que tratam especificamente de “dilemas e aporias” (Santana; Luz; Silva, 2013), “precursores sociais e jurídicos” (Sá, 2021), as demandas sociais que justificaram a criação da lei, recuperando a militância e contribuição de intelectuais como Abdias Nascimento, Lélia Gonzalez e Florestan Fernandes.

Mais numerosos são os textos que tratam da percepção de determinados atores sociais em relação ao dispositivo. Maior relevo recai sobre a experiência docente. São ouvidos os professores e professoras da Educação Infantil, professores de História, e professores de Educação Física – predominantemente do ensino público – no que diz respeito às significações de “raça e gênero” (Corsino, 2015), de “militantes negros”, na Bahia (Araújo, 2015) ou de um “intelectual” negro (Jesus; Silva; Carmo, 2018). Além deles, são ouvidos, por exemplo, a posição de “meninos e meninas (negros e não negros)” em Santa Catarina (Vieira; Ostetto, 2020) e a posição de estudantes sobre “escravidão e liberdade”, no Paraná (Janz; Cerri, 2018).

O terceiro maior conjunto de textos é dedicado, especificamente, à avaliação das apropriações da lei por diferentes artefatos. O currículo é, de longe, o que maior atenção merece. Aqui também

se intensifica a presença de componentes curriculares como objetos mediadores da implantação da lei. São alvo de investigação os currículos do ensino fundamental (principalmente), que focam conteúdo substantivo de Arte, Ciências Filosofia, Geografia e História, por exemplo. Eles se ocupam da avaliação da presença/ausência de uma questão ou conceito – política pública antirracista, imagem de mulheres negras – nos currículos prescritos ou da presença/ausência do conteúdo substantivo de História da África e/ou da cultura africana e afro-brasileira, estudos sobre a relação entre a lei nos parâmetros curriculares da Bahia e do Rio Grande do Sul (Brito; Soares, 2020), estudos comparados de currículos brasileiro e moçambicano (Regis; Sengulane, 2017) e brasileiro e estadunidense (Pereira; Silva, 2021). Chama a atenção a presença recente de textos que associam propostas decoloniais à aplicação da lei (Barzano; Sampaio; Melo, 2022; Ferreira; Teles, 2023). A mesma preocupação prescritora encontramos nos textos que examinam a efetividade da lei nos livros didáticos de Alfabetização e Letramento, Educação de Jovens e Adultos, Literatura e dos componentes: Geografia, História e Matemática.

O quarto e mais numeroso grupo de textos reserva espaço para as possibilidades metodológicas de aplicação da lei. As sugestões se espraiam por vários componentes: Biologia, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Francesa, Língua Portuguesa, Matemática, Química, com maior intensidade para a História e a Geografia. As sugestões também se dirigem à Educação Infantil, a Educação de Jovens e Adultos, aos ensinos fundamental, médio e superior, com maior frequência para o ensino fundamental.

As estratégias, da mesma forma, compartimentam-se na oferta predominante de conteúdo substantivo, em detrimento de um valor ou de uma habilidade, nota destoante, de modo geral, tanto para a avaliação das apropriações da lei como das sugestões sobre como efetivá-la. Sintomático, portanto, é a articulação de valores como “protagonismo negro” ou das ideias de “diversidade”, “igualdade” e “identidade” negra. Mais frequentes, por outro lado, são as escolhas por estimular a introdução de atores sociais, como o Movimento Negro, de se contrapor às ideias, como as de Gilberto Freyre, de combater

teorias racistas, a branquitude ou de orientar uma prática a partir de teorias de bell hooks ou da ideia de afrocentricidade.

A maior parte dos trabalhos desse grupo, para o bem ou para o mal, por fim, se volta às sugestões de meio, clássicas na vulgata pedagógica, ou seja, a apresentação de artefatos, instituições ou linguagens como estratégias metodológicas para melhor cumprir as prescrições ou as orientações ideológicas de uma educação antirracista e de um ensino de História da África e dos Africanos e História e Cultura Afro-Brasileira. Assim, são comuns as ofertas de conteúdo como a “capoeira”, a casa “Fanti Ashanti”, a “literatura africana”, a “cultura” quilombola, as religiões de matrizes afro-brasileiras, de sugestões para o uso do cinema, música, jornal e quadrinhos. Aqui, novamente, chama a atenção a presença (embora residual) das reivindicações por práticas docentes e conteúdo substantivo de caráter anti e decolonial.

## À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei nº 10.639 foi uma conquista no sentido de uma educação que valorize a diversidade étnico-racial na formação da nação e desconstrua narrativas, atitudes e práticas didático-pedagógicas preconceituosas. Demonstrou como a educação pode ser acionada como um instrumento de conscientização, reconhecimento e promoção de uma episteme multicultural, o que contribui para tornar a escola um espaço de valorização, ao invés de discriminação, das diferenças, daí a importância da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos de ensino.

À luz dos textos normativos relacionados à temática, o que está em questão é um repensar do papel da escola, vista então como espaço democrático e aberto para discussões pilares que sensibilizam a sociedade e, por essa via, uma reeducação étnico-racial faz-se necessária e só é possível quando o sistema de ensino, especialmente o currículo, descolonizar-se, livrando-se, assim, da matriz eurocentrada, com sua carga narrativa de viés etnocêntrico.

Neste artigo, tentamos reiterar que uma lei, construída e sancionada em estado democrático de direito, é lacunar, ambígua e

até contraditória. Longe de construir a realidade, ela depende de um conjunto de pressões *a posteriori* para efetivar suas prescrições gerais e isso inclui práticas judiciais que podem ser apropriadas por docentes e técnicos envolvidos com a formação de pessoas em espaços formais e não formais de aprendizagem. Entre essas práticas se incluem a sensibilidade com as mudanças sociais, o senso de oportunidade e até a ousadia dos seus implementadores na tarefa de interpretação da lei. Um pouco dessas práticas pode ser percebido em uma consulta que faz uso de algoritmo bastante genérico, como é o do Google Acadêmico. Por ele e sob suas limitações/interdições, percebemos que a historiografia da ausência ou o discurso do senso comum e até de lideranças negras, de que o impacto da lei na estrutura educacional e sistema escolar foi residual, esvai-se. Isso significa que o dispositivo normativo não foi feito para inglês ver.

Ainda que pesquisas atuais apontem que os efeitos dos 20 anos dessa legislação sejam pouco significativos na esfera da educação escolar, o que decerto constitui alerta e assumo sentido de denúncia, é sempre importante ressaltar que a própria experiência escravista durou mais de 300 anos e que, em 2023, completou 135 anos de sanção da Lei Áurea e o fim da escravidão. Em um país marcado por uma história de exclusão das suas populações negras e indígenas de direitos fundamentais, é de bom alvitre frisar que mudanças estruturais enfrentam a resistência de pessoas, grupos e instituições, como as escolas, que também foram forjadas historicamente por valores civilizatórios que se reiteram e se reformulam pela cultura escolar. Apesar disso, várias outras pesquisas produzidas sobre o tema – e coligadas neste artigo – assinalam que são inegáveis os efeitos da Lei nº 10.639 e toda a legislação sucessiva, no âmbito dos currículos prescritos e praticados da educação básica e superior, “na formação inicial e continuada de professores, na produção, avaliação e uso de materiais didáticos e na própria forma de produção e difusão de conhecimentos no âmbito das universidades, centros de pesquisa, arquivos e museus” (Silva, 2023, p. 3).

É importante destacar que, a partir do inventário de artigos capturados pelo algoritmo da Google – intitulado “Google Acadêmico” –, constatou-se um número nada desprezível de publicações que

pautam a Lei nº. 10.639, procurando organizar e sistematizar reflexões sobre o tema, responder às demandas de diversas áreas, além de constituir um material de referência para a formação de professores. Passados 20 anos, a temática da história e das culturas africana e afro-brasileira continua a comparecer entre os artigos publicados pelas revistas de forma progressiva, perpassando as suas diferentes seções, o que demonstra o próprio reconhecimento, legitimidade e consolidação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana; especialmente nota-se a ampliação de abordagens teóricas e metodológicas sobre o tema. Entre outros aspectos, as publicações dão visibilidade a pesquisas, experiências e reflexões sobre a aplicação e o impacto da Lei nº. 10.639 e das diretrizes complementares, identificando sujeitos, processos, práticas e políticas que apontam, não apenas os impasses, desafios e limites, mas também os avanços, as insurgências e rupturas provocadas no campo do ensino-aprendizagem das relações étnico-raciais. De alguma maneira, as publicações sinalizam proposições e desafios futuros para a construção e/ou amadurecimento de epistemologias e caminhos possíveis para uma educação antirracista e anticolonial.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, M. M. T.; MIRANDA, S. A. B.; PEREIRA, R. G. A implementação da Lei nº. 10.639/2003 na formação inicial de professores de História: uma análise de Projetos Políticos Pedagógicos de Universidades Públicas Mineiras (Brasil). **Revista de História da UEG**, Morinhos, v. 7, n. 1, p. 77-93, 2018.

ARAÚJO, J. A. A efetivação da Lei nº. 10.639/03 na percepção dos militantes/professores negros baianos. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 9, n. 3, p. 216-232, 2015.

BARZANO, M. A. L.; SAMPAIO, M. C. J.; MELO, A. C. Diálogos entre as escolas e os saberes das comunidades quilombolas: a descolonização/decolonização do currículo a partir da Lei nº 10.639/2003.

**Práxis Educativa**, Curitiba, v. 17, p. 1-18, 2022.

BISPO, É. C. Lei 10.639/2003, Ponciá e Ndani: um encontro de destinos, uma encruzilhada de descaminhos. **Revista Mulemba**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 10, p. 42-51, 2018.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.657, de 4 de setembro de 1942. Decreto-Lei n.4.657, de 4 de setembro de 1942. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 9 set. 1942.

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**: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de 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”. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRITO, M. C. G.; SOARES, T. N. A Lei 10.639/03: O que transmitem os currículos escolares? Uma análise comparada entre o Rio Grande do Sul e Bahia. **EDUCTE: Revista Científica do Instituto Federal de Alagoas**, Maceió, v. 11, n. 1, p. 1413-1424, 2020.

CARDOSO, Z. S. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais nos cursos de formação docentes: um

estudo de caso da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos legais. **Revista Eventos Pedagógicos**, Cuiabá, v. 8, n. 1, p. 345-346, 2017.

COELHO, W. N.; BRITO, N. J. C. Dez anos da Lei n. 10.639/2003 e a formação de professores e relações raciais em artigos (2003/2013): um tema em discussão. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 39, p. 19-42, 2020.

COELHO, W. N.; BRITO, N. J. C. Vinte anos da Lei n. 10.639/2003, a produção do ProfHistória e a formação continuada de professores (as). **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 12, n. 25, p. 1099-138, 2023.

CORENZA, J. A.; SILVA, S. M. Experiências e práticas: as Leis 10.639/03 e 11.645/08 na formação dos estudantes do curso de licenciatura em Matemática do IFRJ – Pracambi. **TeRCI**, Ilha do Governador, v. 5, n. 1, p. 7-23, 2015.

CORSINO, L. N. Raça, gênero e a Lei 10.639/03 no âmbito da educação física escolar: percepções docentes. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 247-262, 2015.

FERREIRA, J. M.; TELES, G. A. A Lei 10.639/03 como orientação político-pedagógica para uma educação antirracista na escola: Possibilidades para decolonização do currículo. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, p. 1-26, 2023. Número especial 1.

GODOY, E. A. A ausência das questões raciais na formação inicial de professores e a Lei 10.639/03. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 77-92, 2017.

GOMES, A. S.; BAKOS, M. M. Aspectos históricos da Lei 10.639/03 e a história e cultura afro-brasileira a partir de relatos dos viajantes europeus. **Momento-Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 22, n. 2, p. 19-38, 2013.

GRONDIN, J. **Hermenêutica**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

JANZ, R. C.; CERRI, L. Escravidão e liberdade segundo estudantes de Ponta Grossa (PR): o que mudou após a Lei 10.639/03. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 183-211, 2018.

JESUS, F. S.; SILVA, J.; CARMO, N. L. Implementação da Lei 10.639: o olhar de um negro intelectual. **Revista Da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**, Curitiba, v. 10, p. 135-158, 2018. Número especial.

LAGE, L. C.; ALVES, S. S. Lei 10.639/2003 e os Currículos dos cursos de Pedagogia na Região Sul do Brasil. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 1512-1533, 2022.

OLIVA, A.; CONCEIÇÃO, M. T. da. A construção de epistemologias insubmissas e os caminhos possíveis para uma educação antirracista e anticolonial: reflexões sobre os 20 anos da Lei 10.639/2003. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 12, n. 25, p. 6-38, 2023. Edição especial.

OLIVEIRA, W. T. O; MACHADO, C. E. A demanda da população negra brasileira por educação: um longo trajeto até a Lei 10.639/03. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**, Curitiba, v. 10, p. 314-339, 2018. Edição especial.

PADILHA, L. M. MARTINIÁK, V. L.; CARNEIRO, S.J.; SOUSA, N. L. S.; SANTOS, A. F. S. Possibilidades pedagógicas para o cumprimento da Lei 10.639/03: Comunidade Quilombola de Serra do APON no Paraná. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 16, n. 1, p. 1-14, 2020.

PAULO, A. F.; ARAÚJO, K. H.; SILVA, J. Professores de História e a Lei 10.639/2003: docentes graduados na UFC e UECE e suas práticas em sala de aula. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**, Curitiba, v. 8, n. 20, p. 168-184, 2016.

PEREIRA, A. A.; SILVA, J. R. S. Possibilidades na luta pelo ensino de histórias negras na era das bases nacionais curriculares no Brasil e nos Estados Unidos: a Lei 10.639/03 e os National History Standards. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-25, 2021.

REGIS, K. E.; SENGULANE, H. F.M.S. A lei nº 10.639/2003 no Brasil e o plano curricular do ensino básico (2003) em Moçambique: políticas públicas com intencionalidades de inserção da diversidade nos currículos escolares. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**, Curitiba, v. 9, n. 23, jul.-out 2017.

REIS FILHO, C. dos. **Índice básico da legislação do ensino paulista**. Marília: Unesp; Campinas: Unicamp, 1998.

SÁ, A. Das ruas para os currículos: precursores sociais e jurídicos das Leis 10.639/03 e 11.645/08. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, p. 1-19, 2021.

SABALLA, V. A. Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – o papel da Extensão Universitária na formação continuada de professores em interface com a implementação da Lei Federal nº 10.639/2003: por uma Educação Antirracista. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 9, n. 3, p. 692-707, 2020.

SANTANA, M. M.; LUZ, I. M.; SILVA, A. M. M. Dilemas e aporias no processo de implementação da Lei 10.639/2003. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 97-110, 2013.

SCHLEIERMACHER, F. **Hermeneutics and criticism and other writings**. Cambridge: Cabridge University Press, 1998.

SILVA, G. S.; SILVA, V. J. Educação das relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03: uma breve incursão histórica. **Revista Educação in loco**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 34-55, 2021.

SILVA, M. M. da. 20 anos da Lei 10 639/03: insurgências e rupturas

no Ensino de História. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 12, n. 25, p. 1-5, 2023.

VASCONCELOS, A. T. de. 20 anos da Lei 10.639/2003: impactos na prática de ensino de Geografia em pré-vestibulares populares. **Tamoiós**, São Gonçalo, v. 9, n. 2, p. 156-167, 2023.

VIEIRA, A. S.; OSTETTO, L. C. 16 anos depois da Lei 10.639/03: ouvindo meninos e meninas (negros e não negros) de uma escola do extremo sul catarinense. **Revista Saberes Pedagógicos**, [Criciúma], v. 4, n. 2, p. 24-47, 2020.



### CAPÍTULO 3

## A LEI Nº. 10.639/03 E O PROJETO DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO BRASIL DUAS DÉCADAS DEPOIS: AVANÇOS E DESAFIOS

*Cristiane Maria Nepomuceno*

“O grande desafio proposto para a educação é estabelecer conexões entre o que se aprende na escola e a vida da população brasileira. Mudar mentalidades, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa para a sociedade como um todo. A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo.” (PCNs Pluralidade Cultural - Vol. 10).

“O encontro com as nossas verdadeiras raízes e a compreensão de quem realmente somos implicarão grandes mudanças nos paradigmas da educação.” (Adiles da Silva Lima).

EM 09 DE JANEIRO DE 2023 A LEI Nº. 10.639 COMPLETOU DUAS DÉCADAS, que se ressalte, de êxito<sup>1</sup>. Esta Lei que redimensionou e vem

<sup>1</sup> Após dois anos de espera, no dia 09 de agosto de 2023, o projeto que atualiza a Lei de Cotas foi aprovado na Câmara dos Deputados (indo à votação no Senado). Novos critérios foram inseridos, dentre estes a inclusão

promovendo uma criteriosa revisão da história do Brasil é fruto das históricas lutas e reivindicação do(s) movimento(s) negro e em consequência do papel e do destaque político que a população negra organizada assumiu durante o processo de redemocratização no Brasil repercutido nas “conquistas” instituídas na Constituição Brasileira de 1988. Todavia, é importante ressaltar que este projeto que nominamos de “educação antirracista” é anterior a promulgação da Lei nº. 10.639/03, foi com a promulgação da mesma que fomos gradualmente reconfigurando a educação brasileira.

Ao longo desses quase 20 anos significativas mudanças, mesmo que incipientes, foram promovidas na educação para além da inclusão no currículo do conteúdo de história e cultura afro-brasileira e africana, fomos redimensionando as práticas pedagógicas, metodologias, material e recursos didático, ações e relações orientadas para a valorização e reconhecimento do legado afro. Do mesmo modo, na sociedade em geral fomos desenvolvendo mecanismos oficiais de combate do racismo, preconceito, a discriminação e, primordialmente, na promoção de políticas públicas de equiparação de direitos da população negra.

O projeto de educação étnico-racial ao objetivar a desconstrução de um modelo de educação centrada numa perspectiva eurocêntrica e etnocêntrica, instigadora da intolerância cultural e identitária, requereu reformular este modelo de educação monocultural, articulado a um projeto de poder, disseminador de ideias e práticas colonialistas em que o diálogo intercultural foi suprimido, negando conhecimentos, histórias de vida e manifestações culturais das demais etnias formadoras da sociedade brasileira. Compreendendo que para efetivarmos a construção de uma sociedade menos desigual, compreensiva e respeitosa das distintas identidades necessário se fazia (re)contar nossa história, desconstruindo os equívocos e

---

de quilombolas na reserva de vagas, cotas para os programas de pós-graduação e adoção de uma nova metodologia na concorrência: os/as candidatos/as cotistas vão concorrer primeiro às vagas da ampla concorrência; caso a nota não seja suficiente para ingressar por meio desta modalidade, irão concorrer às vagas destinadas aos seus subgrupos (pretos, pardos, indígenas, quilombolas).

preenchendo as lacunas e as ausências propositadamente deixadas pela história oficial. Pois, como no dizer de Chimamanda Adichie (2019), é fundamental desmitificarmos a ideia da história única, a história deve ser contada de vários pontos de vista, narrativas diversas – inclusive porque a história contada é definida por quem a conta.

Ao investimos em um projeto de educação centrado na valorização da história e cultura afro-brasileira e africana, voltado para o reconhecimento da diversidade étnica, foi-se ao longo dessas duas décadas contribuindo para a afirmação social e cultural negra-africana e negra-brasileira. Assim, esta perspectiva de educar vem promovendo ruptura com proposta secular de narrativa histórica de apagamento, negação e silenciamento dos grupos étnicos afro e indígena, concebidos como inferiores, subalternos, constituiu-se no que denominamos de educação antirracista, que, por sua vez, tem colocado a população (negra e indígena), sua memória, história e tradições em evidência.

Todavia, é importante ressaltar que muito ainda precisa ser feito para desconstruir o apagamento, a invisibilidade secularmente consolidada pelo ideário dos grupos hegemônicos, ancorados na ideia da branquidade<sup>2</sup> na qual a sociedade brasileira permanece mergulhada. Precisamos de mecanismos e estratégias educacionais que ajude a população brasileira a entender que o severo quadro de

- 2 A branquitude ou branquidade é a outra face do racismo. É uma visão que se fundamenta na concepção de que o branco é superior, noção que repercute no cotidiano da população brasileira, inclusive perpetuando as históricas práticas de dominação e inferiorização da população negra. A branquidade, pode ser definida “[...] como um centro privilegiado no qual a condição de ser branco se torna, invisivelmente, a norma e parâmetro hegemônico de humanidade” (Parente, 2009, p. 257). No dizer de Maria A. da Silva Bento (2002 *apud* Parente, 2009, p. 257), “[...] não há um debate sobre o privilégio material e simbólico de ser branco e do papel da branquidade na valorização do conjunto de características da identidade branca representações que constituem a identidade branca/a condição ou qualidade de ser branco nas relações raciais no Brasil. [Afirma que] tanto a branquitude como o racismo têm efeitos negativos sobre a formação da subjetividade de homens e mulheres negras”.

desigualdades que inflige o Brasil resulta da forma como nos conformamos a partir das pertencas de raça, marcando profundamente nossas percepções sobre o lugar do povo negro que, inclusive legitima as nefastas práticas culturais e sociais de preconceito, intolerância e discriminação racial. Como dito no Parâmetros Curriculares Nacional, volume 10 – Pluralidade Cultural:

[...] O grande desafio proposto para a educação é estabelecer conexões entre o que se aprende na escola e a vida da população brasileira. Mudar mentalidades, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa para a sociedade como um todo (Brasil, 1998, p.22).

A ideia deste texto é refletir sobre a importância desse projeto, as mudanças estabelecidas a partir da implementação do mesmo e os desafios postos para a educação brasileira a partir de uma proposta de educar para a promoção da igualdade racial e o antirracismo. Também pensar sobre o que este projeto representou em termos de ganhos para a população negra e para a sociedade brasileira, tanto em termos do combate ao racismo estrutural, preconceito racial, discriminação e as desigualdades sociais históricas resquícios de três séculos e meio de escravidão, quando para (re)definição e (re)ajuste das identidades de pertença. Com intuito de substanciar a discussão a construção desse texto foi utilizada uma base teórica, documental e outros materiais relativos à temática tratada a fim de obter as informações necessárias que permita a compreensão do alcance desse projeto de educação e suscite novas reflexões.

## **A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Como mencionado anteriormente, a proposta de educação étnico-racial ou educação antirracista é anterior a promulgação da Lei

nº. 10.639/03. A partir da década de 1970, ganha fôlego em todo o mundo a luta por igualdade de direitos e cidadania, exercendo forte influência no movimento negro no Brasil. Neste cenário o(s) movimento(s) negro se fortalece(m) e se organiza(m) como grupo(s) de pressão, concilia(ram) “[...] suas demandas específicas com os princípios dos direitos humanos, reivindicando espaço para autonomia, cidadania e reconhecimento e afirmação de suas identidades e diferenças culturais” (Parente, 2009, p. 251).

O debate sobre a necessária promoção da igualdade racial gradualmente vai ganhando espaço na pauta política e reconhecimento da sociedade. “Com a proximidade da instalação da Assembleia Constituinte, amplia-se a mobilização social e multiplica-se a realização de encontros com o intuito de construir propostas visando à promoção da população negra e ao combate ao racismo e à discriminação racial” (Jaccoud, 2009, p. 266). De tal forma, o movimento organizado realiza uma convenção (Convenção Nacional do Negro pela Constituinte<sup>3</sup> para alinhar as reivindicações e propostas da população negra. Realizada em Brasília-DF entre os dias 26 e 27 de agosto de 1986, contou com a participação de 185 ativistas representando 63 grupos constituintes, entre eles movimentos negros, sindicatos e partidos políticos de vários estados da Federação

[...] representantes negros e não negros, simpaticizantes da luta antirracista, e representantes de outros movimentos sociais, civis e políticos. Nesse

---

3 A Convenção Nacional do Negro pela Constituinte (1988) foi responsável pela elaboração de um conjunto de proposta de ações para a parcela da população elegível e definível com o termo “negro” no Brasil. Com esse documento, consolida-se o agrupamento de pretos e pardos sob a categoria negro: “Cabe esclarecer que nossa denominação de ‘NEGRO’ engloba todos aqueles que possuem caracteres, fenótipos, e ou genótipos dos povos africanos que aqui foram trazidos para o trabalho escravo”. Com a nova classificação, fortalecendo a luta política desse grupo social porque este grupo passa a representar quase 50% da população brasileira, porcentagem demográfica que dá peso às suas reivindicações. Disponível em: <https://fundacaofhc.org.br/direitos-dos-negros/>

evento, elabora-se uma longa lista de demandas a serem incorporadas à Nova Constituição Federal de 1988. (Rabelo, 2016, *online*).

Dessa Convenção foi produzido um documento, entregue a Assembleia Nacional Constituinte, contendo mais de 40 reivindicações, mas poucas foram consideradas. “[...] Entre as reivindicações apresentadas encontram-se a criminalização do racismo e o direito à posse de suas terras pelas comunidades quilombolas, temas que serão mais tarde acolhidos no texto constitucional” (Jaccoud, 2009, p. 266)<sup>4</sup>. Assim, a Constituição Brasileira de 1988, já em seu preâmbulo, passa a oficialmente reconhecer que somos um povo etnicamente plural, parte uma sociedade multifacetada, garantindo plenitude de direitos para os “grupos participantes do processo civilizatório nacional” (Brasil, 1988, p. 96)<sup>5</sup>. E estabelece que a “prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível” (Brasil, 1988, p. 6)<sup>6</sup>.

No tocante à educação, a Constituição Brasileira de 1988 trouxe avanços importantes, estabeleceu no Artigo 242, em seu parágrafo 1º que: “o ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.” Esta determinação constitucional foi reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 20 de dezembro de 1996 (Lei nº. 9.394/96), no seu no Artigo 26º, inciso 4º estabeleceu que “o ensino da História do Brasil [levaria] em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente

- 4 Em decorrência das determinações da Constituição de 1988 uma significativa conquista para as Comunidades Remanescentes Quilombolas (CRQ), a criação da Fundação Cultural Palmares (FCP - 1988). A partir do reconhecimento do direito a terra das CRQs, este órgão, além da responsabilidade de identificar, demarcar e titular terras, empenhou-se no desenvolvimento de estratégias que garantissem à promoção e à preservação das manifestações e práticas culturais de influência negra africana na sociedade brasileira.
- 5 Conferir na Seção II - Da Cultura, Art. 215, § 1º, da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).
- 6 Conferir no Capítulo I - Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, Art. 5, Inciso XLII, da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

das matrizes indígena, africana e europeia” (Brasil, 1996).

Nos anos seguintes, docentes e pesquisadores/as de todo o Brasil, reuniram-se para pensar a grade/conteúdo curricular que passaria a nortear as atividades e as propostas pedagógicas orientadoras de um novo projeto de educar: reconhecimento da pluralidade cultural e do caráter multiétnico da população brasileira. Este documento, nominado de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicado entre os anos de 1997 e 1998, em seu volume 10 – Pluralidade Cultural dentre seus objetivos propunha: “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socio-culturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação [...]” (Brasil, 2001, p. 7).

A educação étnico-racial diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (Brasil, 2001, p. 19).

Ao incluir a Pluralidade Cultural como Tema Transversal, o Brasil deu um passo significativo para reverter a lacuna existente nos conteúdos trabalhados em nossas escolas e na discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais, características da nossa sociedade.

Todavia, a grande mudança na educação brasileira no tocante a educar para a valorização e o reconhecimento da matriz afro começaria com a promulgação da Lei nº. 10.639/03, ao instituir a obrigatoriedade de contar a história do Brasil de um novo jeito. Até então negada, invisibilizada, deturpada e desqualificada, a história africana e afro-brasileira passaria a ser contada numa perspectiva de respeito,

mostrando a participação dos/as negros/as na formação da sociedade brasileira, dando-lhes a devida importância, o lugar de protagonista, promovendo a ressignificação de suas histórias, arte, cultura e religião.

A Lei nº. 10.639/03 viabilizaria a implementação de uma proposta educativa alçada nos preceitos multi/interculturais, de interação entre sujeitos, culturas e saberes até então descredibilizados, tornando imperativa a necessidade de repensar posturas, pensamentos e a prática pedagógica docente no cotidiano da sala de aula. Mas, de que modo à temática poderia ser trabalhada sem que o/a professor/a conhecesse a história e a cultura africana e afro-brasileira? Até que ponto esse conhecimento era essencial para permitir o desenvolvimento de novas posturas nas redes de relações interpessoais? Desse modo, a educação para as relações étnico-raciais além das necessárias mudanças no currículo, nas metodologias, material didático e nas relações requeria mudanças no processo de formação docente e nas práticas pedagógicas.

Para tanto, é indispensável desconstruir a visão eurocêntrica de mundo, até então a única perspectiva de contar a história do Brasil presente em nossos livros didáticos, na qual o/a negro/a sempre colocado/a de maneira estereotipada. A proposta de educação Étnico-Racial, como dito no Volume 10 dos PCNs (Pluralidade Cultural), tem como objetivo central “[...] mudar mentalidade, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa para a sociedade como um todo” (Brasil, 2001, p. 23).

Portanto, essa nova proposta de tratar a história do Brasil na qual os saberes históricos e culturais africano, afro-brasileiro e indígena passam a ser considerados além de contribuir para notabilizar o pertencimento étnico da população brasileira, contribui para a garantia e manutenção de direito a igualdade, sobretudo quando este direito, apontando para sua inclusão social e cultural.

Estava posta a possibilidade de que os nossos/as educandos/as passassem a conhecer a história da formação da sociedade brasileira a partir da “revisão” do papel do elemento negro (africano e afro-brasileiro) e indígena na formação da sociedade brasileira. Assim,

para colocar em prática a proposta de Educação Étnico-Racial instaurou-se um processo de reformulação quase que completa do modelo de educação que tínhamos, da formação docente ao currículo passando pelo livro didático, pelas metodologias, práticas e relações no contexto escolar.

Assim, afirmar que a Educação Étnico-Racial é uma política pública educacional que objetiva (re)afirmar a identidade cultural de negros/as brasileiros/as, contemplando a possibilidade de uma escola plural, viabilizando aos sujeitos escolares o (re)conhecimento da história e do legado cultural do povo negro e indígena numa perspectiva de valorização. É um projeto de educar que ajuda a entender a nossa história e como outras matrizes (africana, afro-brasileira e indígena) consubstanciaram a cultura do povo brasileiro.

Entretanto, chegando a duas décadas da institucionalização da Lei nº. 10.639/03 muitos ainda são os desafios que apontam para a implementação da proposta de Educação Étnico-Racial em nossas escolas (pública e privada) e universidades<sup>7</sup>, considerando que os saberes históricos e culturais africanos, afro-brasileiros e indígenas ainda permanecem ausentes da escola e da universidade, resultado de uma mudança ainda incipiente no currículo, na metodologia, nas práticas, nas relações e no processo de formação docente.

---

7 A Resolução CP/CNE nº 1, de 17 de junho de 2004, instituiu as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNs)**. Nesta mesma Resolução também ficou estabelecido que a obrigatoriedade do conteúdo de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira era para todas as “[...] Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores” (cf. Artigo 1º). Com a Resolução 01/2004 as diretrizes/orientações/planos foram sendo elaborados e instituídos, sempre voltados para a “construção” de um currículo com um conteúdo que valoriza a história e a cultura dos diversos grupos que compõem a nossa sociedade.

## EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: AVANÇOS E CONQUISTAS (?)

Em 28 de julho de 2022 o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>8</sup> divulgou uma atualização de dados que revela o crescimento no total de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas – sendo a proporção de pessoas pretas e pardas na população brasileira:

[...] Em 2012, 7,4% dos brasileiros se autodeclaravam como pretos, já a porcentagem registrada em 2021 foi de 9,1%. E os pardos aumentaram de 45,6% para 47%. Enquanto isso, a participação dos que se declararam brancos na população caiu de 46,3% para 43%. Isso significa que a população preta cresceu 32,4% e a parda 10,8% na última década. Dados que mostram uma evolução acima do crescimento do total da população brasileira: 7,6% (Agência O Globo, 2023)<sup>9</sup>.

Após a divulgação desses dados um questionamento é suscitado: qual a relação dessa mudança no perfil da população e o projeto de educação desenvolvido no Brasil a partir dos anos 2000? A priori é possível afirmar que a reconfiguração do perfil da sociedade brasileira tem sim relação direta com o projeto de educação étnico-racial.

- 8 De acordo com os dados divulgados em 28 de junho de 2023 pelo IBGE, a partir dos resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad-C), a população brasileira entre os anos de 2010 e 2021 cresceu 6,5%, correspondendo agora a pouco mais de 203 milhões de pessoas. Foi o menor crescimento médio da população brasileira (0,52%) desde a realização do nosso primeiro censo demográfico realizado em 1872.
- 9 A Agência O Globo (2023) divulga que o Nordeste tem a maior proporção de pessoas autodeclaradas pretas, com 11,4%. Em sequência, vêm o Sudeste (9,6%) e o Centro-Oeste (8,7%). Por Estado, a Bahia (21,5%) e o Rio de Janeiro (14,2%) são os que mais têm concentração de pessoas pretas. Os pardos estão mais presentes no Norte (73,4%), Nordeste (63,1%) e Centro-Oeste (55,8%). Brancos se localizam mais no Sul (75,1%) e Sudeste (50,7%).

Sendo uma proposta educativa alçada nos preceitos multiculturais, vem promovendo mudanças no modo de pensar e construindo meios de reverter posturas preconceituosas, que realçam posicionamentos discriminatórios em relação aos/as negros/as. Este projeto de educar presentes em nossas escolas/universidade a partir dos anos 2000 tornou esses espaços lugar de diálogo e respeito a alteridade/outridade de todos – especialmente os/as negros/as e indígenas –, sobretudo no ambiente da escolar (Macedo, 2007).

Para viabilizar o processo de implementação das determinações contidas na Lei 10.639/03, ainda em 2003 foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR (medida Provisória nº 111, de 21 de março de 2003, convertida na Lei nº 10.778, de 24 de novembro de 2003) em resposta as demandas das lutas históricas do Movimento Negro brasileiro. Este órgão seria o responsável por colocar em prática a pauta de políticas afirmativas “[...] implementando um conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro” (Brasil, 2004, p. 6).

Passamos a conceber as políticas de ação afirmativa como estratégias de inclusão voltadas para as populações marginalizada (pretos e pardos, remanescentes quilombolas), indígenas, ciganos e outros povos tradicionais) como prerrogativa governamental, abrindo caminhos para a ampliação da cidadania dessa população historicamente invisibilizada e excluída.

As ações afirmativas são políticas públicas focalizadas que buscam minorar a desigualdade política, social e econômica entre grupos de uma sociedade. Esse tipo de ação faz-se necessário quando a assimetria de oportunidades entre grupos sociais deriva de suas características culturais, fenotípicas, biológicas ou de injustiças históricas, comuns em sociedades que sofreram processos de colonização escravocrata, segregação racial, guerras civis (Rezende, 2022).

No caso da sociedade brasileira, o campo da educação tornou-se o principal instrumento para promoção das transformações que seriam colocadas em prática a partir do desenvolvimento de políticas públicas específicas que objetivavam reverter o quadro de desigualdade racial histórica. Assim, instaurou-se um conjunto de políticas públicas que promoveram um processo de reformulação, quase que completa, dos modelos de currículo (inclusive de uma política curricular voltada para a articulação dos saberes das comunidades tradicionais remanescentes quilombolas), material didático, programas de formação inicial e continuada de professores/as, adoção de metodologias e práticas pedagógicas voltadas para o combate ao racismo, preconceito racial e discriminação racial no ambiente escolar assim como do modelo de educação.

O reforço veio com a promulgação do Estatuto da Igualdade Racial - Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Este instrumento legal tinha/tem por finalidade a formulação, coordenação, articulação e de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial (para correção das desigualdades) e de oportunidades, avaliação das políticas públicas afirmativas e da proteção dos direitos de indivíduos e grupos étnicos, com ênfase na população negra, afetados por discriminação racial e demais formas de intolerância (Brasil, 2010). O Estatuto representou significativa conquista para a população negra, no que diz respeito ao direito à saúde, à educação, à cultura, lazer, esporte, acesso à terra, moradia, justiça, segurança, entre outras. No que diz respeito à educação, o documento recomenda que cabe ao Estado “[...] promover políticas de ação afirmativa que assegurem a ampliação do acesso da população negra ao ensino gratuito, fomentem a pesquisa e a pós-graduação, com incentivos a programas voltados para temas referentes às relações étnicas, aos quilombolas e às questões pertinentes à população negra” (Santos, 2010, p. 148).

Apesar de muito distante das mudanças necessárias, as conquistas aconteceram, uma das mais significativas estratégias de correção das desigualdades raciais, a institucionalização da política de cotas raciais nas instituições públicas de ensino superior<sup>10</sup>. Em 29 de agos-

---

10 É importante ressaltar que desde o ano de 2002 a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) adotou a política de cotas. A primeira edição do

to de 2012 foi sancionada a Lei nº 12.711 - que estabeleceu reserva de vagas nas universidades públicas para estudantes oriundos de escolas públicas.

A princípio estas determinações destinavam-se as 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia, passando estas a reservarem de 50% das matrículas por curso e turno para estudantes autodeclarados/as pretos/as, pardos/as e indígenas. “Um levantamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) constatou que a Lei de Cotas fez crescer o número de alunos pretos, pardos e indígenas nas instituições públicas de ensino superior. O aumento foi de 39% entre os anos de 2012 e 2016” (Veloso, 2021).

De acordo com dados do Inep, em 2012 os estudantes que ingressaram na universidade via cotas raciais (autodeclarados) pretos e pardos correspondia a 27,7% dos ingressantes e ano a ano este percentual só foi aumentado. Ainda de acordo com dados do Inep, em 1997 apenas 1,8% dos jovens pretos e pardos frequentavam algum curso superior no país (Censo do Ensino Superior - Inep, 2021). “[...] Levantamento, também a partir dos dados do IBGE, feito pelo site Quero Bolsa, informa que - entre 2010 e 2019 - o número de alunos negros no ensino superior cresceu quase 400%. Os negros chegaram a 38,15% do total de matriculados, percentual ainda abaixo de sua representatividade no conjunto da população - 56%” (Costa, 2022).

Os dados divulgados pelo IBGE e pelo Inep revelam o sucesso da política de cotas raciais, não só pelo crescimento significativo de pessoas negras nas universidades, mas primordialmente por viabilizarem que este coletivo possa acessar uma condição de vida social e economicamente melhor. Como política afirmativa, as cotas permitem que a população negra, historicamente excluída, tenha a possibilidade de ingressar na universidade, mas a condição de permanência ainda é um dos elementos que inviabilizam o pleno êxito: a conclusão do curso. Por exemplo, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua - IBGE),

---

vestibular da UERJ contemplando cotas sociais e raciais aconteceu no ano de 2003. No ano de 2018 a Lei Estadual de cotas, Lei n.º 8.121/2018, foi renovado por mais 10 anos.

revela que “[...] em 2017, 22,9% de pessoas brancas com mais de 25 anos tinham curso superior completo. A proporção de negros com a mesma escolaridade era de 9,3%” (Costa, 2022).

Mesmo considerando os avanços, as desigualdades na educação entre negros e brancos ainda permanecem, os Negros são 71,7% dos jovens que abandonam a escola no Brasil. De acordo com dados divulgados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, em 2020, sobre a situação da população negra na educação superior, apenas 18% dos jovens negros de 18 a 24 anos estão cursando uma universidade; este mesmo percentual entre os jovens brancos corresponde a 36% (GIFE, 2023).<sup>11</sup>

E dados recentes divulgados pelo IBGE, acendem um sinal de alerta. Revelam que a proporção de negros na universidade sofreu uma redução desde 2016, o número de estudantes negros matriculados que em 2022 era de 50,3% caiu para 47,8% em 2023.

Portanto, esta política de cotas representa avanço, mas muito ainda precisa ser realizado. Sendo o Brasil uma nação onde o racismo continua a impactar a vida da população negra também tem dificuldade de acessar o mercado de trabalho, ocupar bons cargos e posições de liderança. Em 2021, Sales (2023), a partir dos dados do Ipea, CNJ, IBGE e do Ministério da Saúde sistematizou que a população negra continua a apresentar indicadores sociais muito ruins, além de continuar a ser vítima de racismo institucional:

- » 76% das pessoas mortas em ações policiais são negras;
- » 30% dos cargos de gerência são ocupados por pessoas negras;
- » 71% das pessoas mortas por assassinato são negras;
- » 64% da população carcerária é negra;
- » 29% dos trabalhadores subutilizados são negros;
- » Renda média mensal de brancos é de R\$ 2.796 enquanto a de negros não passa de R\$ 1.608;
- » 43% dos negros vivem sem rede de esgoto;
- » 13% dos negros vivem sem coleta de lixo;
- » O risco de um homem negro ser morto é 74% maior que um

---

11 O GIFE é uma associação de investidores sociais privados do Brasil (institutos, fundações ou fundos familiares, corporativos independentes ou empresas).

homem branco; para a mulher negra, é de 64,4% maior em relação à mulher branca (Sales, 2023)

## DISSO TUDO, O QUE DIZER?

Constatamos que não adianta exigir o cumprimento da lei sem o aprofundamento dos estudos sobre racismo, preconceito racial, desigualdade social no Brasil. Neste aspecto, muito ainda precisa ser feito, desde avaliar se a atual estrutura curricular dos cursos de formação docente oferta os componentes que oportunizam discussões, estudos e diálogos sobre a questão. Devemos nos conscientizar e conscientizar que a educação viável é aquela que se traduz no mundo vivido.

Dessa forma, necessário se faz cuidar da formação, dos conteúdos e das metodologias que possibilitarão uma melhor qualificação das/os futuras/os professoras/es que irão trabalhar com a história e a cultura afro-brasileira diretamente com crianças, na sua maioria afrodescendentes. Atentos ao fato que estes/as profissionais formadores/as precisam estar abertos para trabalhar tais conteúdos: deixar o olhar eurocêntrico e se abrir para uma visão mais plural, diversa do mundo, de respeito ao outro na sua integridade sem inferiorizá-lo, condição *sine qua non* para a reformulação, revisão, releitura da “história dos vencidos”.

Entendemos que o enfrentamento do racismo no século XXI se apresenta como uma grande demanda social, momento *sui generis* da nova realidade política vivida pela população negra, que exige o posicionamento de toda a sociedade brasileira e das universidades públicas de modo especial. A educação para as relações étnico-raciais envolve uma atitude pedagógica, estruturada numa prática pedagógica antirracista, que notabiliza os saberes do povo negro na escola, vivificando em atitudes educacionais que venham reafirmar suas histórias de vida e cultura (Morgado, 2010).

Pensar até que ponto as questões relativas as práticas de negação e preconceito são tratadas para permitir que se assumam novas posturas nas redes de relações interpessoais e de conhecimento? Evidencia-se a necessidade de mudança paradigmática na sociedade,

no sistema educacional, nas escolas/universidades e no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, evidencia-se que precisamos discutir a pedagogia antirracista nos cursos de formação docente, pensar: de que modo a temática pode ser trabalhada sem conhecer a história e a cultura da África e dos/as afro-brasileiros/as. Por exemplo, professores/as pesquisadores/as, através dos núcleos de estudos afro<sup>12</sup>, devem investir cada vez mais em pesquisas relacionadas aos problemas sociais/raciais e buscar meios de entender os mecanismos que sustentam o racismo estrutural no Brasil revelando as “verdades” silenciadas durante séculos.

Concluir reafirmando a relevância de uma proposta educacional e curricular multiculturalista, ancorada no reconhecimento de que somos uma sociedade multiétnica, culturalmente plural e que, por conseguinte, nossas relações devem ser estruturadas no respeito a esta diversidade, reveladora da história e cultura do povo negro (africano e afro-brasileiro) e na afirmação étnico-racial desse coletivo presente nas nossas escolas, nas universidades e na sociedade brasileira.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Companhia das Letras, 2019.

- 12 Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, embora já existissem antes da promulgação da Lei 10.639/03, surgem em grande número em todo território brasileiro. Ligados as instituições públicas de ensino superior, estes núcleos tornaram-se grandes parceiros no processo de implementação do projeto de educação antirracista. Desenvolvendo atividades voltadas para o ensino (cursos de formação continuada para docentes, pós-graduação), extensão (cursos de extensão, aperfeiçoamento), pesquisa (produção de conhecimento novo e divulgação de estudos) e assessoria. Os núcleos também se constituíram em relevantes espaços: de representatividade e de luta por equiparação de direitos; promoção de ações educativas, culturais e políticas direcionadas a educação para as relações étnico-raciais; de diálogo entre os movimentos sociais, dos povos quilombola e indígenas e os distintos espaços de formação educacional (escola e universidade).

AGÊNCIA O GLOBO. **População autodeclarada preta cresce 32,4% no Brasil, segundo IBGE.** Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2022-07-22/populacao-autodeclarada-preta-cresce-brasil-ibge.html>. Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural/Orientação sexual.** 3. ed. Brasília: Secretaria Especial de políticas de Promoção de Igualdade Racial, 2001. (Volume 10).

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: Secretaria Especial de políticas de Promoção de Igualdade Racial. 2004.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/2003.** Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2005. (Coleção Educação para Todos).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Câmara dos Deputados, 1998.

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial.** Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

COSTA, Gilberto. **Cresce total de negros em universidades, mas acesso é desigual.** Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-11/cresce-total-de-negros-em-universidades-mas-acesso-e-desigual>. Acesso em: 10 ago. 2022.

FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (Orgs.). **Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GIFE. **Apesar do aumento de pessoas negras nas universidades, cenário ainda é de iniquidade.** Disponível em: <https://gife.org.br/apesar-do-aumento-de-pessoas-negras-nas-universidades-cenario-ainda-e-de-desigualdade/>. Acesso em: 19 out. 2023.

JACCOUD, Luciana; SILVA, Adailton; ROSA, Waldemir; LUIZ, Cristiana. Entre o racismo e a desigualdade: da constituição à promoção de uma política de Igualdade Racial (1988-2008). **Boletim Políticas Sociais: acompanhamento e análise** (Ipea), Brasília, n. 17, pt. 03, p. 261-328, 2009.

MACEDO, Roberto S. **Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercrítica.** Salvador: EDFBA, 2007.

MORGADO, José Carlos. Políticas de currículo que atendam à diversidade: desafios para a escola e para os professores. *In: Pereira, Maria Zuleide da Costa et al. (Orgs). Diferença nas políticas de currículo.* João Pessoa: Editora Universitária, 2010.

PARENTE, Regina Marques. As contribuições do Parecer CNE/CP 03/2004 para a Educação das Relações Étnico-Raciais. *In: AGUIAR, Márcia Ângela et al (Orgs.). Educação e diversidade: estudos e pesquisas.* Recife: UFPE-MEC/SECAD, 2009. p. 249 – 269.

RABELO, Danilo. A educação e o combate ao racismo. *In: MORAES, Cristina de Cássia Pereira (Org.). História e cultura afro-brasileira e africana.* Goiânia: Gráfica UFG, 2016.

REZENDE, Milka de Oliveira. **Ações afirmativas.** Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/sociologia/acoes-afirmativas.htm>. Acesso em: 27 set. 2022.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. Política educacional e a Lei 10.639/2003: uma reflexão sobre a necessidade de superação de mecanismos ideológicos legitimadores do quadro de desigualdades raciais e sociais na sociedade brasileira. *In: PAULO, Hilton Costa;*

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da (Orgs.). **Notas de história e cultura afro-brasileiras**. Ponta Grossa: Editora UEPG/UFPR, 2007, p. 25-37.

SALES, Maria Isabel. Cotas raciais até durarem as desigualdades. **Correio Braziliense**, sessão Opinião, 9 out. 2021.

SANTOS, Celso José dos. O Estatuto da Igualdade Racial: avanços, limites e potencialidades. **Cadernos de Educação**, Brasília, n. 23, p. 147-163, jul./dez. 2010.

VELOSO, Lucas. **Lei de Cotas aumenta em 39% o número de negros nas federais**. Disponível em: <https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/lei-de-cotas-aumenta-em-39-o-numero-de-negros-nas-federais/>. Acesso em: 20 out. 2021.



## **CAPÍTULO 4**

# **HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA ANTES E DEPOIS DA LEI Nº 10.639/03: CONQUISTAS QUE EXIGEM AVANÇOS**

*Ivonildes da Silva Fonseca*

O ANO DE 2003 NO BRASIL ALOJA NO SEU REPERTÓRIO A POLÍTICA educacional em forma da Lei nº. 10.639/03, que obriga o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira, fruto da mobilização da população negra que, ao longo do tempo, reivindicava acesso à escola e aos conteúdos condizentes com a história do continente africano e da cultura afro-brasileira. É fato que, as estratégias antirracistas no Brasil têm uma dinâmica registrada na formação e na prática das organizações negras, comumente conhecidas como “movimento negro”, e os seus passos sempre direcionavam ao direito aos direitos, inclusive à educação.

A largueza da natureza, a diversidade de composição e a nomenclatura do movimento negro foram sistematizadas por Santos (1985, n.p.):

[...] movimento negro é: todas as entidades de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo (aí compreendidas mesmo aquelas que visavam a auto defesa física e cultural (do negro), fundadas e promovidas por pretos e negros. (Utilizo preto, neste contexto, como aquele que é percebido pelo outro; e negro, como aquele que se percebe a si).

Entidades religiosas (como terreiros de candomblé, por exemplo), assistenciais (como as confrarias coloniais), recreativas (como “clubes de negros”), artísticas (como o Grupo de Dança Afro Olorum Baba Mi), culturais (como diversos “centros de pesquisa”) e políticas (como o MNU); e ações de mobilização -política, de protesto antidiscriminatório de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e “folclóricos” – toda esta complexa dinâmica, ostensiva ou invisível, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro.

Essa ampla definição de movimento negro tem equivalência aos seus efeitos na linha de promoção de alterações da vida da população negra e sinaliza a dívida do Estado brasileiro para com esse povo de importância basilar para este país, ao que Gomes (2018, p. 23) chama a atenção:

Importa-nos compreender a potência desse movimento social e destacar as dimensões mais reveladoras do seu caráter emancipatório, reivindicativo e afirmativo, que o caracterizam como um importante ator político e como um educador de pessoas, coletivos e instituições sociais ao longo da história e percorrendo as mais diversas gerações.

Dessa forma, exaltar a importância e a força da reivindicação das organizações negras requer pontuar a sua composição diversificada com a presença de pessoas religiosas, operárias, artistas, pesquisadoras e pesquisadores, docentes, estudantes, intelectuais, mães e pais. Cada uma dessas categorias com uma contribuição especial, em espaços temporais distintos e interligados, conformou avanços atinentes à educação e o século XX foi um cenário social e político de grande riqueza.

O início do século XX foi um divisor de águas na construção e legitimação da identidade intelectual negra, proporcionando reflexões em prol do direito à educação e ao conhecimento no contexto acadêmico brasileiro. O movimento intelectual negro elencou a educação como uma de suas principais bandeiras de luta (Matta; Machado, 2021 p. 39).

Sem desmerecer os séculos anteriores ao XX, mas neste, diferentes atrizes e atores políticos movimentaram a estrutura social do país, principalmente na Educação, com pautas políticas que fizeram críticas a essa perversa sociedade e criaram alternativas. Nessa lógica, vale destaque para a Frente Negra Brasileira (FNB) e para o Teatro Experimental do Negro (TEN). Este último transitou sua militância antirracista, principalmente pela atividade teatral. Além dessas importantes organizações, ao longo do século XX, outras atuavam na mesma perspectiva.

[...] Contudo, outros grupos empreendiam a luta antirracista e buscavam uma legislação antidiscriminatória como: Grêmio Literário Cruz e Souza (1943); Associação do Negro Brasileiro (1945); Conselho Nacional das Mulheres Negras (1950); Associação José do Patrocínio (1951); Frente Negra Trabalhista (1954) e Associação Cultural do Negro (1954) (Costa, 2023, p. 160).

No campo da Educação, as ações da FNB do TEN, são exemplos da importância do acesso à escola, à universidade para a população negra, inclusive com conteúdos que mostram a ligação histórica com o continente africano. E, nessa propositura, o nome de Abdias Nascimento é emblemático, sobretudo com o seu projeto de lei apresentado na Câmara de Deputados, que detalha a intenção diretamente ligada aos conteúdos educacionais<sup>1</sup>, no artigo 8º (Brasil, 1983, p. 5-6):

1 A grafia original do Projeto de Lei nº 1332/83, de Abdias Nascimento, que dispõe sobre ação compensatória visando à implementação do princípio da

I - Incorporar ao conteúdo dos cursos de História Brasileira o ensino das contribuições positivas dos africanos e seus descendentes à civilização brasileira, sua resistência contra a escravidão, sua organização e ação (a nível social, econômica e política) através dos quilombos, sua luta contra o racismo no período pós-abolição;

II - Incorporar ao conteúdo dos cursos sobre História Geral o ensino das contribuições positivas das civilizações africanas, particularmente seus avanços tecnológicos e culturais antes da invasão europeia do continente africano;

III - Incorporar ao conteúdo dos cursos optativos de estudos religiosos o ensino dos conceitos espirituais, filosóficos e epistemológicos das religiões de origem africana (candomblé, umbanda, macumba, xangô, tambor de minas, batuque, etc.);

IV - Eliminar de todos os currículos referências ao africano como um povo apto para a escravidão, submisso e outras qualificações pejorativas;

V - Eliminar a utilização de cartilhas ou livros escolares que apresentem o negro de forma preconceituosa ou estereotipada;

VI - Incorporar ao material de ensino primário e secundário a apresentação gráfica da família negra de maneira que a criança negra venha a se ver,

---

isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo Artigo 153, §1 da Constituição da República. Esse projeto de lei, após anos, foi arquivado. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1167638](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1167638). Acesso em: 21 set. 2023.

a si mesma e à sua família, retratadas de maneiras igualmente positiva àquela em que se vê retratada a criança branca;

VII – Agregar ao ensino das Línguas estrangeiras europeias, em todos os níveis em que estas são ensinadas, o ensino de línguas africanas (yoruba ou kiswahili) em regime opcional;

VIII – Incentivar e apoiar a criação de Departamentos, Centros ou Institutos de Estudos e/ou Pesquisas Africanos e Afro-Brasileiros, como parte integral e normal da estrutura universitárias, particularmente nas universidades federais e estaduais.

Com o decorrer do tempo, as presenças negras aparecem nas escolas. Entretanto, o que é trabalhado como conteúdo relacionado ao povo negro traz elaborações eurocêntricas nas quais o sistema escravista é naturalizado. O 13 de maio é a grande data da “libertação” e a princesa Isabel figura como redentora. Em pequenos espaços nos livros didáticos aparecem as contribuições da presença negra no Brasil na culinária, no samba e na capoeira.

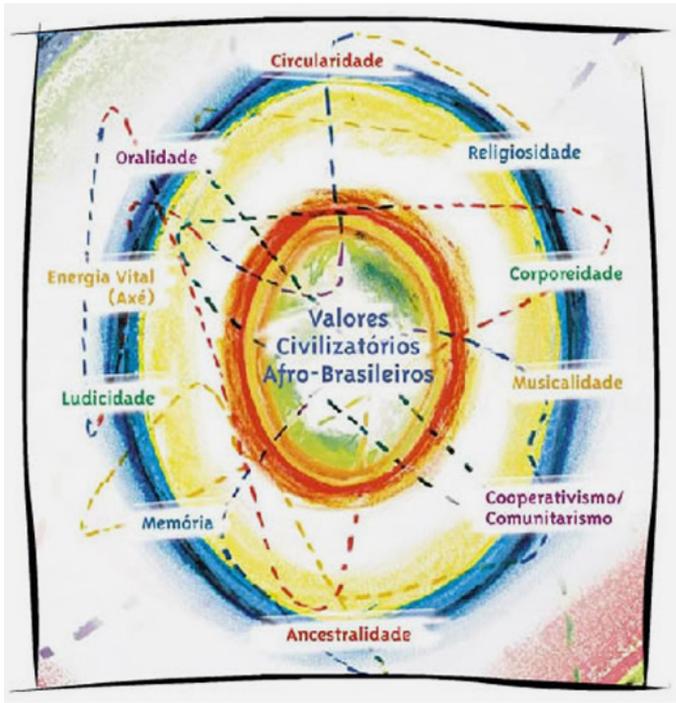
Assim, fora do sistema oficial de ensino, as ações por alfabetizar e profissionalizar pessoas negras com assuntos que faziam conexões com a África e ressaltavam a dignidade humana negra aconteciam no Brasil com o compromisso da militância afrodescendente.

O movimento fora da escola oficial não parava, inclusive valorizando de forma ativa a cultura afro-brasileira com a prática das escolas de samba, grupos de capoeira, afoxés e blocos afros. Em contexto histórico-geográfico fora do Brasil, ocorria “[...] o movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos e a independência de Guiné-Bissau, Moçambique, Angola, países africanos.” (Domingues, 2007, p. 112).

Nesse mundo negro de mobilização social, vigoram os princípios civilizatórios afro-brasileiros, principalmente os da corporeidade, musicalidade, ludicidade e memória, conforme esboçou a pesquisadora Trindade (2010, n.p.):

Todos eles incorporam um caráter de uma ação social que reforça a identidade étnica e comunitária através de um processo que enaltece o lúdico como prática educativa que possibilita uma aprendizagem de valores, comportamentos e atitudes incorporados na cultura negra (Guimarães, 2001, p. 13).

**Figura 1** – Mandala dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros



**Fonte:** Trindade (2010)

Tomando a prática da roda de capoeira para ilustrar o ensino da história crítica do Brasil, antes da Lei nº 10.639/03, há nas canções que fazem parte da estrutura da roda, conteúdos com forte contestação da história brasileira acerca do período escravista e da

abolição. As canções, denominadas “ladainhas” contam histórias do cotidiano, casos acontecidos na vida e fatos históricos e destes é comum as que extraem detalhes do sofrimento de pessoas escravizadas e da rebeldia frente à opressão colonial e à crítica ao ato abolicionista de 13 de maio de 1888.

Dona Isabel que história é essa  
Ô Isabel, que história é essa?  
De ter feito a abolição  
De ser princesa boazinha  
Que acabou com a escravidão  
Estou cansado de conversa  
Estou cansado de ilusão  
Abolição se fez com sangue  
Que inundava esse país  
Que o negro transformou em luta  
Cansado de ser infeliz  
Abolição se fez bem antes e ainda há para se fazer  
agora  
Com a verdade da favela, Dona Isabel  
Não **com a mentira da escola** (grifó nosso)  
Ô Isabel chegou a hora de se acabar com essa  
maldade  
De se ensinar pro nossos filhos  
Ô Isabel quanto custa a liberdade  
Viva Zumbi nosso guerreiro!  
Que fez se herói lá em Palmares  
Viva a cultura desse povo  
A liberdade verdadeira  
Que já corria nos quilombos [...]<sup>2</sup>.

O bloco afro, tipo de organização negra encontrada em muitos estados brasileiros, também pratica, desde antes de 2003, o ensino de História da África e da civilização afro-brasileira. Porém, para a ilustração da tese defendida neste artigo, foram selecionados, o Ilê

2 Essa ladainha tem a cantoria do Mestre Toni Vargos (Ladainha [...], 2023).

Aiyê e o Olodum, ambos com larga repercussão pelo país e internacionalmente. Eles são da cidade de Salvador, no estado da Bahia, com sede em áreas periféricas.

## ILÊ AIYÊ: O MUNDO NEGRO

A fundação do Ilê Aiyê<sup>3</sup> data de 1974, na rua do Curuzu<sup>4</sup>, bairro da Liberdade, e provocou uma forte reação na cidade de Salvador por agrupar exclusivamente pessoas pretas e, assim, contribuiu de forma decisiva com a revolução da estética negra e o fazer político negro. A forma pioneira, confirmada por Vovô, fundador do bloco, é vista ao explicar a simbologia das cores adotadas e dos temas escolhidos e trabalhados — países africanos — para serem expostos a milhões de pessoas em um momento áureo que é o Carnaval baiano:

Segundo Vovô, as quatro cores definidoras da ideologia do bloco são: a vermelha (representando o sangue derramado nas lutas pela libertação); a amarela (a riqueza cultural); a preta (a pele) e a branca (representando a paz). Os temas sempre contam uma história de um povo ou de um país da África, tais como Congo, Nigéria, Camarões, Watusi, Gana, Zimbabwe, Dagens, Daomé, Ruanda e Mali (Dicionário [...], 2021).

Os temas escolhidos pelo Ilê Aiyê e apresentados ao grande público nos dias de Carnaval, trazem na parte pedagógica do bloco, o ensino da História da África e das (dos) africanas (os) e a valorização da cultura afro-brasileira com as danças, os toques musicais, as letras das músicas e as vestimentas. Antes de ir para a via pública nos dias festivos, o bloco desenvolve diferentes atividades, a exemplo de palestras, debates, comemoração de datas fundamentais (Dia da Consciência negra, a independência e Angola, festival de música negra do

3 A expressão “Ilê Ayê” vem do iorubá cujo significado é “mundo negro, casa de negro, casa da terra”.

4 A rua do Curuzu tornou-se bairro em 2017 (SalvadorBahia, 2023).

Ilê. Toadas as realizações com o objetivo de demarcar a importante presença negra no Brasil, a relação intrínseca com o continente africano (Guimarães, 2001).

## **ILÊ AIYÊ ENSINANDO HISTÓRIA DA ÁFRICA: LETRAS DE MÚSICA**

O primeiro bloco afro brasileiro, Ilê Ayê, carinhosamente, é tratado na maioria das vezes pelo primeiro nome — Ilê — e fica difícil defini-lo apenas de forma técnica apontando os seus objetivos e a sua missão. A despeito da insuficiência das descrições técnicas, a criação do grupo, denominado bloco atendeu aos anseios oriundos do mais profundo sentimento de um povo em existir com respeito, em demarcar território físico, em enaltecer o seu sistema simbólico e neste o ritmo e letras de música.

A forma da abordagem sobre o continente africano por parte do Ilê Ayê tem a marca do pioneirismo em explorar a história, a geografia, a cultura, os povos africanos e a sua relação com o povo brasileiro em eventos de formatos diferentes. O festival de música, no que se refere à disseminação dos assuntos africanos obteve enorme êxito, uma vez que a música é um tipo de arte que chega no âmago das pessoas, sobretudo com a aliada que é a emissora de rádio, importante meio de comunicação nos anos de 1970. E cantar sobre a cultura africana, sobre países dos quais, Zimbábue, Angola, Senegal levou milhões de pessoas a conhecimentos que sofriam omissão e tentativas de apagamento da história. Seguem algumas letras de músicas:

| <b>Canto sideral</b>                         | <b>Vozes da floresta macua</b>   |
|--|--|
| Hoje proeminente sua cultura                 | Vou de Ilê pra falar de Moçambique   |
| Lapidados ao canto sideral                   | Pode até dobrar o repique/Samora, guerreiro, Mashell                       |
| Oriundo de força e formosura                 | Negra estrela a brilhar no céu   |
| Dessa raça viril e colossal                  | Filha de África, maravilha de África/<br>Macondes ... resistência feminina |
| Onde traz toda graça e poesia                | Onde Negras mulheres não se curvam ao machismo universal                   |
| Quando toda Bahia vem me ver                 | E contra mão colonial/Viva Samora Mashell                                  |
| No gingado reflete a fantasia                | Que em nome da Independência Botou Portugal no banco dos réus              |
| Oh meu gaudilho negro                        | Gungunhana Vutlari/Samora Mashell ?  |
| Ilê Aiyê                                     | Moçambique   |
| Cante pra me ver                             | Vou de Ilê, pra falar de Moçambique  |
| Gana, Zambézia aê e Congo                    | Pode dobrar o repique Banda Aiyê ...<br>Maputo, Zambézia, Sofala           |
| Guiné, Angola, Tanzânia e Mali               | Filha de África, maravilha de África                                       |
| Zaire, Zimbabwê, saudam a Mãe África, África | Um Shangana me ensinou a ter orgulho dos meus ancestrais                   |
| E Zumbi Gangazumba                           | Quando a mão bela jogar o Tinholo Shykuembu vai responder e o Ilê Aiyê     |
| Danda, A beldade da negra                    | todo vai cantar:   |
| Dandara                                      | Nyereré, Nyereré ... a luz do Pantera Negra                                |
| Grande Acotirene Danda                       | Nyereré, Nyereré ... Josina Muthemba                                       |
| Oh! Minha linda mãe preta                    | Mashell  |
| Dandara                                      | Nyereré, Nyereré ... Deusa do Ébano de Moçambique                          |
|  | Nyereré, Nyereré ... Negra, guerreira e feminista!                         |

## OLODUM: O BLOCO AFRO QUE “COLOCOU” O EGITO NA ÁFRICA

O bloco afro Olodum, fundado a 25 de abril de 1979, na Rua Santa Isabel, no Pelourinho, Centro Histórico de Salvador, local de valioso acervo arquitetônico com prédios de séculos passados e que na década de 1970 vivia um estado de discriminação e estigmatização social desenvolveu nesta parte da cidade, um ato de resistência, iniciando pela denominação Olodum, palavra iorubá que significa “Deus dos Deuses”.

Afirmar a existência de Deuses em uma sociedade na sua maioria monoteísta e cristã, é um ato revolucionário. A iniciativa voltada para a diversão, não poderia estar vazia do repertório da vida de cada pessoa afrodescendente, inclusive a de protestar por mudanças sociais.

[...] surgiu como uma alternativa para dar aos moradores do Maciel-pelourinho a oportunidade de brincar o Carnaval de forma mais organizada. Naquele momento, o Pelourinho e seus moradores – de absoluta maioria negra – sofriram de forma aguda com o abandono e a marginalização por parte do poder público” (Montezuma, 2023, n.p.).

O Pelourinho com mais de quatro séculos ostentava a sua beleza arquitetônica e uma aura especial captada por quem sintonizava os seus sons e silêncios. Enquanto integrante do Centro histórico, era palco para várias atividades das quais o movimento de pessoas que usavam o terminal de ônibus na Praça da Sé; que transitavam em um comércio diversificado de roupas, livros, comidas de rua e as que buscavam emissoras de rádio, bares e cinemas.

Todavia, com o desdobramento do processo de “metropolização” de Salvador em que a população aumentou e a cidade foi se espalhando, o Pelourinho entre em depreciação:

Nas primeiras décadas do século XX, o monopólio e

importância da região central começa a se fragilizar. Com a inserção de novos parâmetros modernos na cidade, atrelados a novos ideais estéticos, de higiene e circulação, houve a migração paulatina das elites para outros bairros que surgiam ao sul, de melhor infraestrutura, num momento em que a segregação socioespacial de Salvador também vai começar a apresentar-se de maneira mais nítida em seu território. As construções do Pelourinho, outrora símbolos de riqueza e poder, assim como suas ruelas e becos estreitos, passaram a ser considerados antiquados, obsoletos e sinônimos de uma velha Bahia a qual se desejava superar e se desvencilhar (Belitardo, 2023, p.n.).

E o Olodum vai dar projeção à situação em que se encontrava o Pelourinho, vai atrair os olhares internacionais para o espaço físico, para a sua gente e par a sua produção artística, principalmente as músicas que ganham espalhamento através de programas de rádio, visitas de artistas, cinema e outras formas de publicidade.

Os seus temas apresentam cenários da América Latina e do continente africano, como foram: “Cuba”, “Egito dos Faraós” e “O Arco-Íris de Madagascar” (Albin, 2006). Todavia, o tema que versou sobre o Egito antigo provocou uma intensa revolução nos saberes histórico-geográficos, por oferecer à população aspectos da estrutura política do Império Egípcio e o posicionamento deste país no continente africano.

[...] O tema sobre a figura líder do Império Egípcio dos Faraós foi apresentado no Festival de Música e Artes do Olodum (FEMADUM) de 1987 e desde então contagiou a população que canta com satisfação a música e com elevada satisfação repete o refrão: que mara mara mara maravilha ê!! Egito, Egito Ê! E muita gente começou a descobrir que o Egito ficava no continente africano. E no desenrolar dos fatos

começaram a aprender sobre as invenções primeiras do povo egípcio [...] (Palma, 2023, n.p.).

A música ‘Faraó divindade do Egito’, representa a ligação do Pelourinho com o Egito, demonstrada por notável sabedoria adquirida fora da escola oficial por parte do compositor —Luciano Gomes —, que soube apreender a lacuna e a vontade de uma população que, ao receber a informação da localização africana do país possuidor de riqueza tecnológica, estratégia política e desempenho notório na história do mundo, acolhe, incorpora e difunde de uma forma imbatível: cantando, dançando a maravilha do Egito e de parte da história do continente mãe da humanidade: o africano.

|  |   |
|--|---|
| <p><b>FARÁO DIVINDADE DO EGITO</b></p> <p>Deuses, divindade infinita do universo</p> <p>Predominante esquema mitológico</p> <p>A ênfase do espírito original, Shu</p> <p>Formará no Éden um novo cósmico</p> <p>A Emersão</p> <p>Nem Osíris sabe como aconteceu</p> <p>A Emersão</p> <p>Nem Osíris sabe como aconteceu</p> <p>A Ordem ou submissão do olho seu</p> <p>Transformou-se na verdadeira humanidade</p> <p>Epopéia</p> <p>Do código de Gerbi</p> <p>Eu falei Nut</p> <p>E Nut gerou as estrelas</p> <p>Osíris proclamou matrimônio com Ísis</p> <p>E o mau Set, irado, o assassinou e impera</p> <p>Hórus levando avante a vingança do pai</p> <p>Derrotando o império do mau Set</p> <p>É o grito da vitória que nos satisfaz</p> <p>Cadê?</p> <p>Tutancâmon</p> <p>Ei, Gizé</p> <p>Akhaenaton</p> <p>Ei, Gizé</p> <p>Tutancâmon</p> <p>Ei, Gizé</p> <p>Akhaenaton</p> <p>Eu falei Faraó</p> <p>Ê, Faraó</p> <p>É, eu clamo Olodum Pelourinho</p> <p>Ê, Faraó</p> <p>É Pirâmide, a base do Egito</p> <p>Ê, Faraó</p> <p>É, eu clamo Olodum Pelourinho</p> <p>Ê, Faraó</p> | <p>É que mara, mara, mara maravilha, ê!</p> <p>Egito, Egito, ê!</p> <p>É que mara, mara, mara maravilha, ê!</p> <p>Egito, Egito, ê!</p> <p>Faraó, ó, ó, ó! / Faraó ó, ó, ó</p> <p>Pelourinho</p> <p>Uma pequena comunidade</p> <p>Que porém Olodum unira</p> <p>Em laço de confraternidade</p> <p>Despertai-vos para a cultura Egípcia no Brasil</p> <p>Em vez de cabelos trançados</p> <p>Veremos turbantes de Tutancâmon</p> <p>E nas cabeças, enchem-se de liberdade</p> <p>O povo negro pede igualdade</p> <p>Deixando de lado as separações</p> <p>Cadê? Tutancâmon</p> <p>Ei, Gizé/Akhaenaton</p> <p>Ei, Gizé/Tutancâmon</p> <p>Ei, Gizé/Akhaenaton</p> <p>Eu falei Faraó</p> <p>Ê, Faraó</p> <p>É, eu clamo Olodum Pelourinho</p> <p>Ê, Faraó</p> <p>É Pirâmide, a base do Egito</p> <p>Ê, Faraó</p> <p>É, eu clamo Olodum Pelourinho</p> <p>Ê, Faraó</p> <p>É que mara, mara, mara maravilha, ê!</p> <p>Egito, Egito, ê!</p> <p>É que mara, mara, mara maravilha, ê!</p> <p>Egito, Egito, ê!</p> <p>Faraó, ó, ó, ó! / Faraó, ó, ó, ó!</p> <p>Faraó, ó, ó, ó! / Faraó, ó, ó, ó</p> <p>Faraó, ó, ó, ó!</p> <p>Faraó, ó, ó, ó!</p> |
|--|---|

## FARAÓ DIVINDADE DO EGITO

Deuses, divindade infinita do universo  
Predominante esquema mitológico  
A ênfase do espírito original, Shu  
Formará no Éden um novo cósmico  
A Emersão  
Nem Osíris sabe como aconteceu  
A Emersão  
Nem Osíris sabe como aconteceu  
A Ordem ou submissão do olho seu  
Transformou-se na verdadeira humanidade  
Epopéia  
Do código de Gerbi  
Eu falei Nut  
E Nut gerou as estrelas  
Osíris proclamou matrimônio com Ísis  
E o mau Set, irado, o assassinou e impera  
Hórus levando avante a vingança do pai  
Derrotando o império do mau Set  
É o grito da vitória que nos satisfaz  
Cadê?  
Tutancâmon  
Ei, Gizé  
Akhaenaton  
Ei, Gizé  
Tutancâmon  
Ei, Gizé  
Akhaenaton  
Eu falei Faraó  
Ê, Faraó  
É, eu clamo Olodum Pelourinho  
Ê, Faraó  
É Pirâmide, a base do Egito  
Ê, Faraó  
É, eu clamo Olodum Pelourinho  
Ê, Faraó

É que mara, mara, mara maravilha, ê!  
Egito, Egito, ê!  
É que mara, mara, mara maravilha, ê!  
Egito, Egito, ê!  
Faraó, ó, ó, ó!/Faraó ó,ó,ó  
Pelourinho  
Uma pequena comunidade  
Que porém Olodum unira  
Em laço de confraternidade  
Despertai-vos para a cultura Egípcia no Brasil  
Em vez de cabelos trançados  
Veremos turbantes de Tutancâmon  
E nas cabeças, enchem-se de liberdade  
O povo negro pede igualdade  
Deixando de lado as separações  
Cadê? Tutancâmon  
Ei, Gizé/Akhaenaton  
Ei, Gizé/Tutancâmon  
Ei, Gizé/Akhaenaton  
Eu falei Faraó  
Ê, Faraó  
É, eu clamo Olodum Pelourinho  
Ê, Faraó  
É Pirâmide, a base do Egito  
Ê, Faraó  
É, eu clamo Olodum Pelourinho  
Ê, Faraó  
É que mara, mara, mara maravilha, ê!  
Egito, Egito, ê!  
É que mara, mara, mara maravilha, ê!  
Egito, Egito, ê!  
Faraó, ó, ó, ó!/ Faraó, ó, ó, ó!  
Faraó, ó, ó, ó!/ Faraó, ó, ó, ó  
Faraó, ó, ó, ó!  
Faraó, ó, ó, ó!

|   |  |  |
|---|--|--|
| <p><b>CIVILIZAÇÃO DO CONGO</b></p> <p>O Ilê Aiyê</p> <p>Traz como tema este ano</p> <p>Congo Brazzawile e mais um país africano</p> <p>No seculo quinze</p> <p>As potências do velho mundo</p> <p>Voltaram seus olhos para o continente</p> <p>Buscou conhecimentos mais profundos</p> <p>Surgindo nas margens do Rio Congo</p> <p>A republica popular</p> <p>Civilização da África negra</p> <p>O Ilê Aiyê vem apresentar</p> <p>É África</p> <p>África negra Ilê Aiyê...É África negra</p> <p>Congo Brazza</p> <p>Congo Brazzawile e Ilê</p> <p>Como região</p> <p>Têm muitos pântanos e rios</p> <p>Nos quais se destacam o rio congo</p> <p>O motaba e o ubamgui</p> <p>Tendo os montos leketi</p> <p>Como ponto culminante</p> <p>Essencialmente da agricultura</p> <p>Vivem seus habitantes</p> <p>Se encontram na África ocidental</p> <p>E Brazzawile capital</p> <p>Ilê Aiyê com seu potencial</p> <p>congo Brazzawile</p> <p>E é África</p> | <p><b>NEGRICE</b> cristal (VIVA O rei)</p> <p>Viva o rei Osei Tutu</p> <p>Ashanti a cantar</p> <p>Salve o nosso rei Obá</p> <p>Viva o rei Osei Tutu</p> <p>Negrice cristal</p> <p>Liberdade, curuzu</p> <p>Tema Gana Ashanti</p> <p>Ilê vem apresentar</p> <p>Ashanti, povo negro</p> <p>Dessa rica região</p> <p>Gana império Gana</p> <p>Do ouro e do cacau</p> <p>Sudaneza, Alto Volta e África ocidental</p> <p>A influência Ashanti</p> <p>Se fazia sentir</p> <p>O Togo Daomé</p> <p>E a Costa do Marfim</p> <p>Viva o rei</p> | <p>Parte superior do formulário</p> <p>Caminho</p> <p>Jinga Ilê Aiyê apresenta a cultura de Angola</p> <p>Ultrapassando os limites da conscientização</p> <p>Unificando a dor que envolve toda raça negra</p> <p>A mente fortalece e o corpo sente a sensação</p> <p>Mergulha na história de Angola o Ilê Aiyê</p> <p>A fala sobre jinga mbande ngola quiluanji</p> <p>Depois de reviver as leis de temba-ndunba</p> <p>Adotando uma criança só para sacrificar</p> <p>Onde adere a violência</p> <p>crueidade deusa Jinga Angola</p> <p>A religião nativa em Angola é umbanda</p> <p>E no Brasil é o candomblé</p> <p>Quico-quimbundo-quicongo são línguas de lá</p> <p>Renascendo dentro do corpo dos negros do Ilê Aiyê em forma de expressão divina o Ilê vem mostrar</p> <p>Imbundeiro é tradição catana já é facão</p> <p>Muxixi quem faz o fogo e a mulemba o Alixé de Angola</p> |
|---|--|--|

## HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA: DOS MOVIMENTOS SOCIAIS PARA A ESCOLA

A partir das práticas educativas das organizações negras, aqui, neste texto, com uma pequena amostra – grupo de capoeira, bloco Ilê Aiyê, bloco Olodum, haverá a vitória de reconhecimento oficial e, no ano de 1996, as ações de diferentes grupos das comunidades negras entrarão como texto legislativo, alocado no Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB): “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996).

Esse entendimento da lei é resultado da ampliação do conceito de educação, sabendo que o processo educativo ocorre fora do sistema oficial e, no dizer de Brandão (2007, p. 7): “[...] ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja, ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender – e - ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver”.

O Brasil, no ano de 2003, recebia ventos que se nominados na perspectiva freiriana seriam chamados de “esperança”, pois era o início de um governo que anunciava soluções para problemas sociais e reivindicações diversas, dentre as quais as do movimento negro brasileiro. Com relação à educação, a militância negra vinha buscando mudanças no sistema da educação brasileira no qual vigoravam paradigmas, teorias e conceitos sustentados em pilares eurocêtricos e racistas que, quando não excluía a população negra, a trazia de forma estereotipada, depreciada.

Com uma longa andança histórica, as organizações negras conseguiram a alteração na (LDB nº. 9394/96) que, no seu artigo 26, expressava:

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.

§1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. §3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

§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.

§5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. passou a ter a redação (Brasil. 1996, art. 26).

A alteração feita pela Lei nº 10.639/03 causou um rebuliço neste país, pois, além da inclusão, com obrigatoriedade no currículo oficial da rede de ensino, de conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana, essa lei representava uma grande conquista dos

movimentos negros com a participação ativa de seus atores e de suas atrizes sociais.

Trazer no corpo da lei a orientação para que a luta do povo negro, a sua cultura, a sua importante participação na sociedade, na economia e na política, estivesse nos programas dos cursos, nos planos de aula foi um ato de colocar mais um tijolo para a construção da cidadania negra. O documento de base Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (Brasil, 2004), para a aplicação da lei, trazia de forma cuidadosa e detalhada os aportes necessários para que a ação se tornasse exitosa na escola.

## **CELEBREMOS A LEI Nº 10.639/03 E AVANCEMOS**

Entendendo que as ocorrências de transformações estéticas, sobretudo o uso do cabelo, os modelos de roupas, as cores coloridas e as tentativas de colocar na plataforma conceitual, termos e elementos científicos antirracistas, atendem à reivindicação do lugar de positividade da história da África e da cultura afro-brasileira na educação brasileira e que os conteúdos trabalhados fora do ambiente da escola, começam, a partir de 2003, a ser matéria oficial nas escolas, é uma conquista! Celebremos e sigamos na vigilância.

É por isso que a Lei 10.639/2003<sup>5</sup> representa uma conquista da luta das populações negras por sua

- 
- 5 Uma importante conquista relacionada ao tema deste artigo é apontar a perspectiva do artigo 26-A da (LDB), modificado pela Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas dos ensinos fundamental e médio do país. O artigo 26-A da LDB (modificado pela Lei nº 10.639/2003 e, posteriormente, pela Lei nº 11.645/08), a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) 1/2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e o Parecer CNE/CP nº. 03/2004, que fundamenta as diretrizes curriculares, segundo a apresentação do dossiê “Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas” (Silva; Gomes; Araújo, 2013).

efetiva inclusão na instituição escolar, um tensionamento no âmbito curricular e escolar que possibilita a desconstrução da legitimação da discriminação por meio do conhecimento, um discurso que se elabora no interior do próprio discurso ideológico como o seu contradiscurso (Almeida; Sanchez, 2016, p. 243-244).

Corroborando com as reflexões da professora Petronilha Silva, relatora do Parecer nº 3/2004, em entrevista ao *Jornal Ciência*, também afirmamos que há conquistas ao longo dos 20 anos da Lei nº 10.639/03:

Eu penso que o que se pode celebrar é que as pessoas começaram a conhecer sobre as relações sociais no Brasil, particularmente as relações étnico-raciais. Ainda que seja um número restrito de pessoas, considerando a totalidade da população. É preciso conhecer para, justamente, aperfeiçoar naquilo que precisa ser aperfeiçoado, ou naquilo que precisa ser refeito – porque é preciso conhecer a história para saber que rumo queremos dar à sociedade em que vivemos (Silva, 2023, n.p.).

Os temas relacionados à temática racial negra na escola foram constituídos como “tabus”, conforme relatado por Oliveira e Cunha Junior (2012). E, após os 20 anos da sanção da Lei nº 10.639/03, vêm se afirmando como integrantes da história da educação e da sociedade brasileira, apesar dos muitos desafios e das muitas dificuldades, vigentes até os dias atuais.

Os avanços que vimos se acumulando ao longo dos 20 anos da Lei nº 10.639/03, podem ser relacionados em diferentes dimensões sociais e educacionais, tal qual, a força explicativa sobre a existência da harmonia entre os brancos e os negros no Brasil, sustentada pelo mito da democracia racial, cujo um dos seus maiores críticos assim explica:

Muitos afirmam que o preconceito de cor é um fenômeno de classe e que no Brasil não existem barreiras raciais. Todavia, estas se manifestam de vários modos e são muito fortes. Aqueles que conseguem varar as barreiras sociais, qualificando-se como técnicos ou como profissionais liberais, logo se defrontam com barreiras raciais. Promoção, reconhecimento de valor e acesso a vários empregos são negados por causa da condição racial, embora os pretextos apresentados escondam as razões verdadeiras. Para a massa de população negra a questão é ainda mais grave que para suas elites. Ela se vê expulsa da sociedade civil, marginalizada e excluída. E defronta-se com o peso de um bloqueio insuperável e de uma forma de dominação racial hipócrita, extremamente cruel e camuflada, que aumenta a exploração do negro, anula suas oportunidades sociais, mas, ao mesmo tempo, identifica o Brasil como um país no qual reina harmonia e igualdade entre as raças. A armadilha faz a cabeça do negro, que se desorienta e com frequência acaba capitulando, como se ele fosse responsável pelos seus ‘fracassos’ (Fernandes, 1989, p. 40).

Desde que o Brasil precisou obrigar as escolas a apresentarem conteúdos referentes à história da África e dos africanos e da cultura afro-brasileira, deixou altamente visível a lacuna existente na prática educativa, evidenciando a formação multicultural do país, e que, apenas uma dessas culturas ocupava posição hegemônica na instituição escolar, querendo consolidar o etnocentrismo, o eurocentrismo. Assim, na escola era mostrado um país pela metade e ofuscando ou demonizando as outras partes. Um país que, ao mostrar a cultura afro-brasileira caracterizava-a como inferior, de baixa complexidade, carente de “civilização branca”.

As barreiras encontradas por parte das pessoas em estado de desigualdade social e racial na educação brasileira vêm sendo

ultrapassadas e, nesse sentido, está inserida a questão do acesso universal ao sistema escolar, excetuando-se a entrada ao ensino universitário cujos critérios incluem o desempenho em certame.

É importante colocar que é recente a adoção da política de cotas nas universidades, conquista da militância composta por ativistas intelectuais, populares e pesquisadores. Dessa ação que promove uma abertura no importante espaço produtor de conhecimentos filosóficos, técnicos e científicos, que é a universidade, uma mudança vem ocorrendo em diferentes campos e uma delas está na epistemologia promovida pela Lei nº 10.639/03. Com esse deslocamento da centralidade do modelo epistêmico europeu promovido pela Lei nº 10.639/03, o processo de descolonização do conhecimento abre o caminho teórico para a chegada de teorias, conceitos e uma prática acadêmica que inclua a pesquisa científica e a emissão de discursos antes negados, ocultados e constrangidos.

A ciência, na sua produção, na sua projeção de uso e no próprio uso vem sendo formatada como um importante instrumento de denúncia do racismo, do preconceito e da discriminação racial, alicerçando em bases “quase” sólidas as estratégias antirracistas provenientes das reivindicações do movimento negro. Assim, passaram a questionar e alterar as relações entre raça e poder, apontando para o fortalecimento da constatação da estrutura social na qual há dominação racial.

É fato que os trabalhos acadêmicos (ensino, pesquisa, extensão) sob a perspectiva da Lei nº 10.639/03 vêm resultando em uma produção científica que são avanços vistos nas questões de provas de concursos, em produções cinematográficas com filmes e documentários com atrizes, atores e roteiristas negros, na publicação de livros didáticos e paradidáticos, enfim; não pode ser dito que os 20 anos da Lei nº 10.639/03 foram inócuos.

Desse modo, a Lei nº 10.639/03 é lastro no processo de descolonização do conhecimento exercendo um papel primordial, visto que não somente aponta para a necessidade de incluirmos a história da África, de africanos e afro-brasileiros no currículo educacional brasileiro, como possibilita abarcar novas temáticas no âmbito acadêmico. A disciplina rompe com paradigmas dominantes, utilizados pela

ciência moderna como instrumentos para justificar a superioridade racial, a discriminação e o racismo, conforme Gomes (2009, p. 423):

Não podemos nos esquecer de que foi no contexto científico do final do século XIX e início do século XX que os ‘homens de ciência’ ajudaram a produzir as pseudo-teorias raciais que, naquele momento, atestavam a existência de uma suposta inferioridade e superioridade racial. A ciência serviu, naquele momento, como instrumento de dominação, discriminação e racismo e a universidade foi o principal espaço de divulgação dessas ideias e práticas. No decorrer do processo histórico, tais teorias foram derrubadas, superadas e condenadas nos meios intelectuais e na realidade social, mas isso não isenta os prejuízos sociais e o imaginário racista que elas ajudaram a reforçar e produzir, principalmente, na trajetória dos grupos étnico-raciais sobre os quais elas iniciaram. Tais resultados afetam não somente o campo da produção intelectual e a sociedade de um modo geral, mas de maneira específica, a vida e as trajetórias de crianças, adolescentes, jovens e adultos negros e negras, inclusive na educação.

Trazendo a palavra que está no subtítulo desse artigo — avanços— a militância negra continua exercendo a vigilância ativa sobre o cumprimento da Lei nº. 9.394/96 e da Lei nº. 10.639/03. A conquista dessas leis foi fruto de uma militância histórica e diversa na sua composição e que se une no quesito referente à inserção do conteúdo da história do continente africano e da gente africana e, também, da população afro-brasileira.

A partir da leitura desse texto ficou evidente que as organizações negras reagindo ao apagamento da história da África, dos africanos e dos afrodescendentes, marcando e demarcando o espaço da gente negra afro-brasileira levou o seu repertório histórico-socio-cultural para o campo da oficialidade em forma de política educacional que

é a Lei nº. 10.639/03.

Em janeiro de 2024, a Lei nº. 10.639/03 com 21 de anos de sanção, recebe grande reivindicação para o seu cumprimento, uma vez que muitas escolas não têm aceitação para a determinação legal. Destarte, a militância se mantém ativa e na vigilância cidadã.

## REFERÊNCIAS

ALBIN, Ricardo Cravo. **Dicionário Houaiss Ilustrado: Música Popular Brasileira**. Rio de Janeiro: Paracatu, 2006.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016.

ARAÚJO, Leonor Franco. A Lei 10639 e sua maior idade. Há o que se comemorar? **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 279-294, maio/ago., 2021.

BELITARDO, Adele. **O Pelourinho em Salvador**: da arquitetura colonial ao Olodum. Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/1001370/o-pelourinho-em-salvador-da-arquitetura-colonial-ao-olodum>. Acesso em: 25 set. 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos 20).

BRASIL. Câmara de Deputados. **Projeto de Lei 1.332/83 de Abdias Nascimento**. Dispõe sobre ação compensatória visando à implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo Artigo 153, §1 Constituição da República. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1167638](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1167638). Acesso em: 21 set. 2023.

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**: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações das Relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana**. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de maio de 2004.

BRASIL. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

COSTA, Kênia Gonçalves. O contexto educacional e racial até a Lei 10639/03. **Revista da ABPN**, v. 15, n. edição especial, p. 151-173, abr. 2023.

DICIONÁRIO Cravo Alvin da Música Popular Brasileira. **Bloco Afro Ilê-Ayê**. Disponível em: <https://dicionariompb.com.br/termo/bloco-afro-ile-aiye/>. Acesso em: 6 ago. 2023.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p.100-122, 2007.

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez, 1989.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 419-441.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento negro educador**: saberes

constituídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2018.

GUIMARÃES, Elias Lins. A ação educativa do Ilê Aiyê: reafirmação de compromissos, restabelecimento de princípios. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 24., 2001, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: 2001.

IDEIA de uma cultura superior tem que ser superada, afirma relato-ra da lei antirracista. **Jornal da Ciência**, XXXVIII, n. 801, out.-dez., 2022. Disponível em: <http://www.jornaldaciencia.org.br/> Acesso em: 21 jul. 2023.

MATTA, Betânia de Assis Reis; MACHADO, Rita de Cássia Fraga. A intelectualidade negra e a produção científica: um olhar decolonial. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, São Paulo, Brasil, v. 39, n. 2, p. 33-44, 2021.

MNU. Movimento Negro Unificado. **Carta de princípios**, 1978. Disponível em: <https://mnu.org.br/wp-content/uploads/2020/07/CARTA-DE-PRINC%C3%8DPIO-MNU-1.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

MNU. Movimento Negro Unificado. **Plano de lutas do MNU**. Disponível em: [https://mnu.org.br/wp-content/themes/flawless-child/docs/plano\\_de\\_lutas.pdf](https://mnu.org.br/wp-content/themes/flawless-child/docs/plano_de_lutas.pdf). Acesso em: 20 set. 2023.

MNU. Movimento Negro Unificado. **Programa de ação**, 1990. Disponível em: [https://mnu.org.br/wp-content/themes/flawless-child/docs/programa\\_de\\_acao.pdf](https://mnu.org.br/wp-content/themes/flawless-child/docs/programa_de_acao.pdf). Acesso em: 20 set. 2023.

MONTEZUMA, Jean. **Vida longa ao Olodum!**: um salve aos seus 40 anos de história. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2019/03/03/vida-longa-ao-olodum-um-salve-aos-seus-40-anos-de-historia/> Acesso em: 20 set. 2023.

NGANGA, João Gabriel do Nascimento. **Percepções sobre o racismo no Brasil**. Instituto de Referência negra Peregrum/SETA, 2023.

OLIVEIRA, Leyla Beatriz de Sá; CUNHA JUNIOR, Henrique Antunes. A importância da Lei Federal 10.639/03. **Revista África e Africanidades**, v. 4, n. 16/17, p. 1-16, fev./maio, 2012.

PALMA, Amanda. **Conheça a história de Faraó, sucesso no Carnaval de 1987**. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/especiais-patrocinados/carnaval/conheca-a-historia-de-farao-sucesso-no-carnaval-de-1987> Acesso em: 10 set. 2023.

REVISTA RAÇA BRASIL. **A história do Ilê Aiyê**. Disponível em: <https://revistaraca.com.br/a-historia-do-ile-aiye/> Acesso em: 10 set. 2023.

ROCHA, Janes. **Ideia de uma cultura superior tem que ser superada, afirma relatora da lei antirracista**. Disponível em: <https://cienciasbahia.org.br/novo/2023/01/10/ideia-de-uma-cultura-superior-tem-que-ser-superada-afirma-relatora-da-lei-antirracista/>. Acesso em: 28 jul. 2023.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O movimento negro e a crise brasileira**. Disponível em: <http://joelrufinodossantos.com.br/paginas/artigos/o-movimento-negro-e-a-crise-brasileira.asp> Acesso em: 6 ago. 2023.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Negros na universidade e produção do conhecimento. *In*: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.) **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica / organização**. Brasília, 2003. p. 43-52.

TRINDADE, Azoilda. Valores civilizatórios afro-brasileiros e educação infantil: uma contribuição afro-brasileira. *In*: BRANDÃO, Ana Paula. **Modos de brincar: cadernos de saberes, fazeres e atividades**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.



# **CAPÍTULO 5**

## **POR ONDE A LEI SE EFETIVA? O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPB E OS 20 ANOS DA LEI Nº 10.639/2003**

*Lucibele Eduarda Bento da Silva*  
*Surya Aaronovich Pombo de Barros*

### **INTRODUÇÃO**

Intencionando construir uma pedagogia que dialoga com as múltiplas realidades do sistema educacional brasileiro e, principalmente, de indivíduos negros, propusemos uma discussão quanto a formação inicial de pedagogos/as da UFPB no que se refere às questões étnico-raciais. Esta pesquisa, originada de um Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia (Silva, 2022), objetiva compreender, a partir da análise da estrutura curricular do referido curso, como e quais disciplinas disponibilizam ferramentas e dispositivos para que estudantes, concluintes e egressos/as efetivem em seu trabalho pedagógico a aplicação da Lei nº. 10.639/03.

Para realizar esse trabalho, realizamos procedimentos diversos. Para pensar na estrutura curricular do curso de Pedagogia do campus I da Universidade Federal da Paraíba, nos baseamos nos documentos “História do curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFPB: fontes documentais e memórias de professores (1984-1996)” referentes a estrutura curricular desde a criação em 1955, buscando referências a questões étnico-raciais. Além disso, cotejamos a discussão com textos legais referentes à educação das relações étnico-raciais como a Lei nº. 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para

Educação das Relações Étnico-Raciais (2005) e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (2013). Por fim, para compreender como tem sido a apreensão da formação nesse âmbito por parte dos estudantes, realizamos um questionário, que foi respondido por 26 pessoas – estudantes em fase de conclusão de curso e recém egressos no ano de 2022.

Pretendemos refletir ao longo do texto como, dentro do contexto de implementação da referida Lei, o curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPB – Campus I incorporou em sua grade curricular a temática étnico-racial. Para tanto, organizamos o capítulo da seguinte forma: primeiro, discutimos “A criação do curso de Pedagogia/UFPB e o currículo”. No tópico seguinte, tratamos de “A estrutura curricular atual do curso de Pedagogia”. No terceiro tópico, tratamos da “Formação para educação das relações raciais na perspectiva de pedagogos/as da UFPB”. E finalmente, à guisa de conclusão, apresentamos as considerações finais.

## **A CRIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA/ UFPB E O CURRÍCULO**

A Universidade da Paraíba foi criada em 1955 e após cinco anos passou pelo processo de federalização, tendo seu nome alterado para Universidade Federal da Paraíba. O curso de pedagogia já existia e era ofertado desde 1949 pela Faculdade de Filosofia da Paraíba (FAFI), instituição de ensino superior que foi incorporada à Federal (Ferrer, 2020). Vale destacar que tal período foi marcado pelo Golpe Militar (1964), advento que afetava diretamente a organização da instituição que, como outras, passou a sofrer com as determinações da política autoritária do Governo. Nesse panorama de coerções e imposições, em 1968 foi aprovada a Reforma Universitária, instituída pela Lei nº 5.540, que tencionava atender e contribuir com os interesses econômicos do estado (Ferrer, 2020).

No que tange ao curso de Pedagogia, Lira (2012, p. 1) relata que tal decreto “consolidou a estrutura departamental, dividiu o curso de graduação em duas partes, ciclo básico e ciclo profissional”, os

curso de graduação, em especial os de licenciatura, passaram a ter um caráter tecnicista. Nos anos seguintes, outras mudanças ocorreram, tais como a desvinculação da FAFI e a integração a Faculdade de Educação; a reformulação da estrutura acadêmica e criação dos Centros em 1973; a adesão ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas, o que levou a extinção da Faculdade de Educação e, por fim, em 1978 houve transferência para o Centro de Educação (CE), ao qual o curso permanece ligado até os dias atuais (Bezerra, 2007).

Para compreender as mudanças curriculares, consultamos a documentação referente ao Projeto Político Pedagógico após o período de fusão com a federal. Fizemos uso de documentos disponibilizados pelo Centro e Coordenação de curso e dissertações e teses coletadas a partir de um levantamento realizado no Repositório Institucional da UFPB, buscando palavras-chave (História, Pedagogia, Matriz Curricular, PPP, Currículo). Como afirmamos antes, tais acontecimentos tiveram como pano de fundo o período ditatorial, que influenciou diretamente na elaboração e construção dos cursos da federal, instituindo um caráter tecnicista na formação de pedagogos/as.

Nesse sentido, nos deparamos com a aprovação da Resolução 26/1974, a qual alterou a matriz curricular do curso de pedagogia passando a ofertar disciplinas comuns como “Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática; e com base diversificada, cuja opção era definida pelo discente” (Ferrer, 2020, p. 52). A base diversificada dizia respeito à área de aprofundamento para atuação no ambiente escolar, ficando a cargo do/a aluno/a tal escolha. Em contraposição a essa formação fracionada, em 1983, foi realizado o Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, uma mobilização nacional em que se exigia uma revisão quanto aos currículos. Como efeito, professores do Centro de Educação da UFPB “[...] seguindo orientações da Comissão Estadual do curso de Formação do Educador [...] constituíram uma Comissão Interna de Reformulação do curso de Pedagogia, que no período compreendido entre 18 de maio a 12 de julho de 1984, coordenou os estudos e discussões sobre a reconfiguração do curso” (UFPB, 1992).

Segundo Ferrer (2020) o processo de reformulação ocorreu de

forma democrática com a participação dos/as estudantes universitários/as, sendo elaborada uma “proposta preliminar” em que se propunha a criação de “áreas de concentração” – como Educação de Adultos, Educação Especial, Educação Infantil e Formação para o Magistério. Esse processo teve uma duração de mais de dez anos e, finalmente, em 1996 ocorreu a reestruturação e regulamentação do currículo pela Resolução nº. 13/96 do CONSEPE/UFPA, aumentando a carga horária e a adesão a “Áreas de Aprofundamento”. Vale destacar que, paralelo a esse período de mudanças do currículo do curso, ocorreu a promulgação da LDB nº 9.394/96, mas

Na Resolução nº 13/96 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão constam da data de 29/04/1996, portanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20/12/96 serviu como base legal para a próxima regulamentação do CONSEPE, a Resolução nº 64/2006, que aprova o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia na ocasião das Diretrizes Curriculares Nacionais Resolução nº 01/2006/CNE (Ferrer, 2020, p. 67).

Pensando que naquele momento o que se buscava era elaborar um currículo que estivesse em consonância com o contexto social, os debates em torno da nova LDB forneceram aportes para a construção desse currículo crítico e reflexivo. Todavia, isso ocorreu somente na reformulação seguinte, uma década depois, por meio da Resolução nº 64/2006, sendo este o Projeto Político Pedagógico atualmente em vigor. Dentre as mudanças realizadas por esta última resolução, as alterações feitas foram: I – o tempo mínimo de duração do curso passou de quatro anos e meio, para quatro anos; II – o aumento do número de componentes obrigatórios passando de 46 para 54; III – a adesão de novas disciplinas, obrigatórias e optativas, de forma a atender às discussões da atualidade e à LDB, como os componentes “Educação e Diversidade Cultural”.

Em 2008, no âmbito das possibilidades abertas para proposição de disciplinas eletivas e com o debate em curso desde, pelo menos,

2003, sobre a urgência da discussão sobre educação e relações étnico-raciais, foi criada a disciplina optativa “Educação das Relações Étnicorraciais e Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana”. Essa disciplina, quando criada, era de apenas 45 horas, e por questões que podem ser explicadas pelo racismo institucional, foi poucas vezes ofertada, até que em 2017 a coordenação do curso de Pedagogia a alterou para 60 horas, passando a oferecer regularmente como opção de disciplina optativa para as/os estudantes de Pedagogia e outros cursos que desejassem.

De modo a compreendermos como essas disciplinas se manifestam no currículo de pedagogia, apresentaremos a seguir como elas se inseriram na atual matriz curricular do curso.

## **A ESTRUTURA CURRICULAR ATUAL DO CURSO DE PEDAGOGIA**

Nos dados da estrutura curricular disponível no site do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA/UFPB), é possível encontrar a organização do programa de curso, bem como todas as disciplinas que o abrangem, tanto as obrigatórias, quanto as optativas. Conforme exposto, de modo a compreender como essas disciplinas se manifestam no currículo de pedagogia, em um primeiro momento de pesquisa identificamos apenas um componente que faz menção direta à temática racial em seu título, “Educação das Relações Étnicorraciais e Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana”.

Evidenciamos aqui dois pontos quanto à disposição deste componente no programa: o primeiro diz respeito ao fato de a disciplina aparecer como obrigatória somente nas matrizes curriculares de outros cursos de Licenciatura (como exemplo: em Letras – Francês, Inglês e Espanhol) enquanto para o curso de Pedagogia, é uma disciplina optativa. Vale lembrar que em 2020, foi aprovado um Regulamento Geral de Graduação na UFPB, que determina

Art. 25. Considerando o que estabelece a Resolução Nº 1 do CNE de 17 de junho de 2004, que institui as DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana, a composição curricular obrigatória de todos os Cursos de Graduação deve contemplar conteúdos de disciplinas ou atividades curriculares e pode ocorrer:

- Pela transversalidade, mediante temas relacionados aos conteúdos Étnico-Raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
- Como conteúdo dos componentes constantes do currículo.
- Pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares.

§1º. O componente curricular das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana serão desenvolvidos por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores e deve ser inserido como seminário temático, oficina ou disciplina por determinação do Colegiado de Curso.

§2º. A forma de oferta do conteúdo Educação das Relações Étnico-Raciais deve estar definida no PPC (UFPB. Resolução nº 29/2020).

Outro ponto a destacar é que dentre os cursos citados, em que a disciplina é obrigatória, tal componente deve ser oferecido entre o sétimo e nono semestre, enquanto para Pedagogia o/a estudante pode se matricular em qualquer período do curso.

Em um primeiro momento observamos componentes obrigatórios que, apenas pelo título, fossem passíveis de uma abordagem mais aprofundada de tal discussão: Educação e Diversidade Cultural, Currículo e Trabalho Pedagógico, Educação de Jovens e Adultos (EJA), e a disciplina optativa em questão. Tais componentes foram selecionados como disciplinas em potencial para trabalhar a temática em decorrência de seu “apelo social”. Em relação a “Educação e Movimentos sociais”, apesar de integrar esse grupo de disciplinas com potencial para o debate, é um componente obrigatório apenas para os discentes que escolham EJA como “Área de aprofundamento”. A fim de obter mais informações quanto aos componentes, através do SIGAA acessamos o campo descritivo referente a ementa de “Educação e Diversidade Cultural” que a apresenta como

Fenômeno da Educação nas culturas humanas. A questão do gênero e a identidade nas culturas. Manifestações culturais e educacionais nas distintas etnias. Pensamentos, ensinamentos e práticas antropológicas de alguns mestres da humanidade (UFPB, 2006).

Segundo a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural elaborada pela Organização das Nações Unidas Para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2002) informa que “[...]a cultura deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social[...]”, ao passo que “[...]o respeito à diversidade das culturas, à tolerância, ao diálogo e à cooperação[...] se estabeleça a fim de promover a paz e a segurança entre as nações. “Currículo e Trabalho Pedagógico” apresenta em sua ementa a seguinte descrição:

Os diferentes paradigmas no campo do currículo: as tendências tradicionais, crítica e pós-crítica. O processo de seleção, organização e distribuição do conhecimento. O currículo, as normas e a política educacional brasileira. O currículo e a construção

do projeto político-pedagógico no cotidiano da escola (UFPB, 2006).

Tal componente se destaca por seu potencial de discussão devido às teorias de currículo que abordam temáticas como questionamentos quanto a ordem e organização social, desigualdades, concepções e visões de povos a partir do olhar do ‘outro’, diversas perspectivas de histórias silenciadas etc.

No Sistema Integrado de Gestão e Avaliação Acadêmica (Sigaa) da UFPB, a ementa Educação de Jovens e Adultos informa que o conteúdo estudado na disciplina abordará “perspectivas teórico-metodológicas da educação de adultos: educação permanente, educação não-formal e educação popular. Evolução da educação de adultos como prática social no contexto da sociedade brasileira” (UFPB, 2006, n.p.). O número de analfabetos no Brasil ultrapassa a marca de 11 milhões, sendo discrepante esse índice de analfabetismo entre negros e brancos, representando um percentual três vezes de analfabetos entre a população negra (IBGE, 2019). Ou seja, consideramos que a discussão sobre relações étnico-raciais é crucial no debate sobre educação de jovens e adultos.

Por fim, a ementa do componente “Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana” determina

História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e sua contribuição para a formação da população brasileira. História da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra. História dos povos indígenas brasileiros. 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 (UFPB, 2006, n.p.).

Quanto aos demais componentes curriculares como História, Sociologia, Filosofia, Economia, Políticas Educacionais da Educação Básica, também precisam ser questionados quanto a inserção da

pauta racial em seus currículos, uma vez que tais áreas de conhecimento se produzem em ambiente acadêmico, um lugar pensante e produtor de conhecimento. Contudo, devido aos limites deste texto, não aprofundaremos essa discussão.

No próximo tópico, discutiremos como o debate sobre educação e relações étnico- raciais se inseriu no decorrer da graduação de estudantes de pedagogia, a partir dos resultados obtidos com a aplicação de um questionário junto a formandos/as e recém-egressos/as do curso.

## **FORMAÇÃO PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS NA PERSPECTIVA DE PEDAGOGOS/AS DA UFPB**

Ao identificarmos a escola como um dos principais agentes socializadores e formativos das sociedades, compreendemos que o racismo em sua reprodução social ainda se faz presente no processo de escolarização quando a escola “[...] de educação básica reproduz a lógica eurocêntrica, branca e colonial do saber” (Ligeiro; Brito, 2021, p. 14). Desta forma, buscamos entender como as discussões estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais foram inseridas na formação docente inicial de um grupo de formandos/as e recém egressos/as no curso aqui em discussão.

A discussão racial na formação docente foi fundamentada nos trabalhos “Experiências Étnico-Culturais Para a Formação de Professores” de Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves Silva (2002); “Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula” de Luana Tolentino (2018) e “Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação” de Nilma Lino Gomes (2005a). De modo a conceber a natureza desse fenômeno relacionando-o com contexto social, político, econômico e/ou cultural, somados à quantificação dos resultados obtidos, utilizamos uma abordagem de pesquisa quali-quantitativa. Para a organização dos dados coletados usamos o método de quantificação das informações obtidas junto a uma especulação e análise dos resultados, visto que tais métodos

[...] que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado (Gatti, 2004, p. 4).

A pesquisa empírica foi realizada através da elaboração e aplicação de um questionário com a alunos/as no último período do curso de pedagogia e egressos do curso. A partir desses autores e métodos, apontamos a educação como uma instituição fundamental na busca por uma sociedade igualitária na luta pela democracia.

Realizamos a aplicação de um questionário com perguntas estruturadas com 26 alunos/as em vias de conclusão e estudantes formados/as no semestre anterior (em 2021) do referido curso. Em virtude dos protocolos sanitários e do distanciamento social provocado pelo vírus respiratório Covid-19, a aplicação desenvolveu-se de forma virtual via *Google Forms*. O contato com as pessoas entrevistadas ocorreu por meio de divulgação do link do formulário através de grupos de *WhatsApp* de disciplinas cursadas anteriormente. Composto por dez perguntas, o questionário foi dividido em duas partes, sendo a primeira atribuída à caracterização dos/as envolvidos/as e a segunda relacionada às perguntas que giram em torno do problema de pesquisa.

A caracterização do perfil envolveu faixa etária, identificação racial e situação atual de formação. Quanto à identificação racial, a maioria se percebeu como parda, representando 50%, enquanto brancos foram 30,8% e pretos 19,2% do total dos entrevistados. A maioria das pessoas entrevistadas se identificaram como pardas, contudo, de acordo com os censos demográficos realizados pelo IBGE, no Brasil, elas são classificadas como pessoas negras. Gomes (2005b) destaca não existir um senso comum quanto a discussão sobre relações raciais no Brasil em virtude de diferentes interpretações, todavia

[...] a diferença entre pretos e pardos no que diz respeito à obtenção de vantagens sociais e outros importantes bens e benefícios (ou mesmo em termos de exclusão dos seus direitos legais e legítimos) é tão insignificante estatisticamente que podemos agregá-los numa única categoria, a de negros, uma vez que o racismo no Brasil não faz distinção significativa entre pretos e pardos, como se imagina no senso comum (Santos, 2002, p. 13).

Segundo Tolentino (2018, p. 27), a resistência em autodeclarar-se como tal se justifica pelos papéis sociais destinados a cada grupo, pois “infelizmente, os meios de comunicação insistem em apresentar os indivíduos de pele escura quase sempre em posições de subalternidade, alimentando o imaginário social de que é apenas esse lugar que os afro-brasileiros podem ocupar”. Como consequência, a construção identitária no Brasil se formou sob uma dicotomia entre livres (brancos) e escravizados (negros).

Como já mencionamos, visando o cumprimento da Lei nº. 10.639/03, em 2004 foi instituída a Resolução CNE/CP nº1/2004, que estabeleceu as DCN's ERER que, além de ter criado as diretrizes de ensino para a Educação Básica, determinou por meio do Art.1º §1º as atribuições das Instituições de Ensino Superior (IES) quanto ao cumprimento da Lei:

As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temática que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP nº 3/2004 (Brasil, 2004, n.p.).

Por conseguinte, em 2006 o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UFPB aprovou por meio da Resolução nº. 64/2006 o atual PPP do curso de Pedagogia. Entre as motivações

para a nova reformulação o CONSEPE, expôs “[...] a importância de um Projeto Político Pedagógico dinâmico e atual que estará em constante processo de avaliação[...]” e que “[...] as diretrizes fixadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96, que orientam a elaboração curricular [...]” (Resolução nº. 64/2006), bem como o atendimento às diretrizes do curso de Pedagogia instituídas pela Resolução nº. 01/2006. Na Resolução são apresentadas as definições e organização do curso e como deverá ser o perfil profissional. No tópico relacionado a esse último ponto, o documento estabelece que o professor seja “agente de (re)educação das relações sociais e étnico-raciais, de redimensionamentos das funções pedagógicas e de gestão da escola” (UFPB, 2006, n.p.).

Cabe destacar que os participantes da pesquisa ingressaram entre os anos de 2016 e 2018 na universidade, mais de uma década depois da promulgação da Lei nº. 10.639/03 e da reformulação do PPP mencionada. A respeito do status de formação, 85% dos indivíduos estavam em vias de concluir o curso no período da pesquisa e 15% havia concluído a graduação no semestre anterior. Quanto ao percentual de sujeitos atuantes na educação básica, deparamo-nos com um número superior a quantidade de egressos/as, representando 24%. A partir dessas informações iniciais, investigamos o quanto familiarizados/as estavam com a Lei que instituiu o ensino referente às relações raciais. Desta forma, questionamos “Você conhece a Lei nº.10.639/2003 (lei que inclui no currículo o ensino da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’)? Antes de entrar na universidade, você já tinha tido contato com essa discussão?”

Dez pessoas informaram desconhecer a existência de tal Lei, representando 40% dos entrevistados, enquanto 60% informaram já terem tido contato, sendo a maioria depois de ingressar na universidade. No que diz respeito aos participantes que informaram desconhecer, o questionamento que se levanta é como, em quatro anos de graduação, com mais de 50 componentes curriculares, quase metade desses sujeitos em momento algum da formação inicial tenha sequer ouvido falar da Lei 10.639/03? Quanto a isso, Cavalleiro (2000, p. 82) denuncia:

Os professores se dizem preocupados com a discriminação racial e os preconceitos presentes no cotidiano [...], mas se mostram desconhecedores de práticas pedagógicas antirracistas, de leituras que amparem o trabalho profissional em sala de aula e desconhecedores das consequências/ efeitos do racismo e seus derivados para os alunos brancos e negros e para a sociedade brasileira, em sentido amplo.

De modo a compreender “se e de que forma” a temática esteve presente durante a graduação, a segunda indagação feita foi: “A discussão sobre educação e relações raciais esteve presente nas disciplinas obrigatórias? Em quais disciplinas (caso lembre)?”. Como exposto anteriormente, a hipótese de que este tema se apresentaria apenas em disciplinas pontuais foi corroborada pelas respostas obtidas junto aos entrevistados, tendo 50% dos participantes indicado que tal discussão se fez presente em determinados componentes curriculares como: Educação e Diversidade Cultural, História da Educação; Fundamentos Epistemológicos da Educação, Sociologia, Gestão Educacional, Currículo, Ensino de Artes, Educação de Jovens e Adultos, Alfabetização de Jovens e Adultos, Cultura e EJA, Educação Popular, Organização e Prática do Ensino Fundamental, Educação e Movimentos Sociais, Política Educacional e Etnias Étnico Raciais.

À exceção de Gestão Educacional, Organização e Prática do Ensino Fundamental, as demais, apesar de não terem sido citadas como disciplinas com potencial para esse debate, também são componentes que carregam um certo “apelo social”, corroborando as hipóteses levantadas anteriormente. Gomes e Silva (2002, p. 25) apontam que

Apesar de reconhecermos que aconteceram alguns avanços nesse campo, a inserção da discussão sobre a diversidade no campo da formação de professores/as ainda fica restrita ao interesse específico de alguns profissionais, cujo investimento se dá devido à sua própria história de vida, pertencimento étnico/racial, postura política, escolha pessoal, desejo e

experiências cotidianas que aguçam a sua sensibilidade diante da diferença, trazendo-lhes de forma contundente a importância da inserção dessa discussão na prática [...].

A menção a “Fundamentos Epistemológicos da Educação” surpreendeu-nos em um primeiro momento, fazendo com que buscássemos mais informações sobre a mesma. Na ementa, ela é apresentada como o estudo do “conhecimento científico, sua origem, modelos. A(s) lógica(s) das Ciências Sociais. Limites e possibilidades do discurso científico. Fundamentos para uma Ciência da Educação. Educação e Currículo. Ciência, ética e educação” (UFPB, 2006). Ou seja, tal componente compõe a gama das disciplinas elencadas comprometidas com o debate social, uma vez que aborda as dimensões simbólicas da vida social, bem como da ciência política sob a perspectiva das relações em sociedade.

A outra metade das pessoas entrevistadas se dividiu entre os/as que alegaram nunca terem tido contato com a temática racial (23%) e os que descreveram como “breve e rasa” as poucas abordagens que ocorreram ao longo da graduação. Em concordância com Silva (2011) e Silva (2021), o debate sobre relações raciais deve ser posto como um conteúdo que atravesse a estrutura curricular do curso, ao passo que se intencionamos construir uma educação antirracista é essencial criarmos uma formação antirracista, pois

É fundamental fazer com que o assunto não seja reduzido a estudos esporádicos ou unidades didáticas isoladas. Quando se dedica, apenas, tempo específico para tratar a questão ou direcioná-la para uma disciplina, corre-se o risco de considerá-la uma questão exótica a ser estudada, sem relação com a realidade vivida. A questão racial pode ser um tema tratado em todas as propostas de trabalho, projetos e unidades de estudo ao longo do ano letivo (Rocha; Trindade, 2010, p. 70).

A terceira pergunta era se eles tinham conhecimento da disponibilidade de componentes curriculares que tratavam exclusivamente da temática educação e relações raciais e se haviam-na cursado. Um total de 80% informou ter ciência sobre o componente optativo “Educação das Relações Étnicorraciais e ensino de história e cultura africana e afro-brasileira”, frente a 20% que nunca tinham ouvido falar. Entretanto, apesar de mais da metade dos entrevistados terem afirmado saber da existência desta disciplina, 89% não cursaram esse ou qualquer outro componente que aprofundasse a questão. Os outros 11% que cursaram alguma disciplina frequentaram “Educação das Relações Étnicorraciais e ensino de história e cultura africana e afro-brasileira”.

Alguns dos motivos alegados pelos/as que não estudaram qualquer componente com foco em questões raciais foram “falta de tempo/oportunidade; a área de aprofundamento, desconhecimento da disciplina ou que, mesmo conhecendo não cursaram”. Desconsiderando outros possíveis fatores que possam ter impossibilitado esses indivíduos de terem cursado algum componente dessa temática, inferimos incoerência em algumas das justificativas uma vez que, independentemente da área de aprofundamento ou do tempo de duração de curso, dentre os mais de 50 componentes obrigatórios, o discente precisa impreterivelmente cursar ao menos duas disciplinas optativas para a conclusão da graduação. Segundo Gomes e Silva (2002, p. 29)

[...] O trato da diversidade não pode ficar a critério da boa vontade ou da intuição de cada um. Ele deve ser uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação nos seus processos formadores, influenciando de maneira positiva a relação desses sujeitos com os outros tanto na escola quanto na vida cotidiana.

Portanto, é preciso estarmos atentos para que essas lacunas formativas não se tornem um “jogo de empurra-empurra”, em um ciclo de transferências de responsabilidades entre as IES e os/as discentes

no que diz respeito à inserção e apropriação da temática na formação inicial. Na sequência, perguntamos o grau de satisfação quanto à abordagem da temática racial ao longo da graduação e, na quarta questão solicitamos que, em uma escala de 0 a 10 os participantes apontassem o nível de satisfação, em que 0 significava pouco satisfatório e 10 muito satisfatório. Das variações entre uma abordagem pouco satisfatório a mediana, e satisfatório a muito satisfatório, a votação se dividiu entre 50% dos entrevistados. Como exposto, é preciso estarmos atentos para que tal debate não se torne uma busca incessante por “culpados”, mas sim por resultados e soluções. Desse modo, Pereira (2003, p. 38) questiona

Como falar, então, de avanços significativos na educação, se conteúdos e procedimentos didáticos ainda se encontram impermeáveis a essa temática, e a maioria dos agentes educacionais insiste em permanecerem cegos, surdos e mudos [...].

A quinta pergunta era, também em uma escala de zero a 10 (dez), quão apto eles se sentiam para desenvolver essa temática em sala de aula. Curiosamente, frente aos resultados anteriores, dentre as variações apresentadas quanto ao grau de satisfação da abordagem da temática nos componentes, somado aos 89% que não cursaram nenhuma disciplina que tenha como eixo central relações raciais, 55% dos entrevistados relataram que se sentiam aptos a abordarem o assunto em sala de aula. A surpresa quanto ao resultado desta questão está relacionada às análises e constatações de indícios de fragilidades quanto à inserção da discussão racial na formação inicial apresentadas até o momento.

Não obstante a premissa de que o processo educacional não se limita somente a escolarização, conferimos que, ainda que esses entrevistados possuam experiências e vivências relacionados à história da população negra, é preciso que haja uma formação para o trato dessa temática, pois

O entendimento conceptual sobre o que é racismo,

discriminação racial e preconceito, poderia ajudar os(as) educadores(as) a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola. Essa é uma discussão que deveria fazer parte do processo de formação de professores. Porém, é necessário que, na educação, a discussão teórica e conceptual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas concretas (Gomes, 2005b, p. 148)

Para tanto, se faz necessário um permanente comprometimento e exercício crítico quanto ao universo em que o/a docente estiver inserido, bem como às transformações sociais, de modo a “[...] promover reflexões quanto à necessidade de se repensarem as práticas pedagógicas comumente adotadas [...]” (Tolentino, 2018, p. 17). Na sexta pergunta questionamos se consideravam um problema a falta de uma disciplina obrigatória que abordasse especificamente esse assunto e se ela poderia ser incluída na estrutura curricular substituindo outra(s) disciplina(s). Apenas um participante respondeu negativa, frente a 97% que destacaram a importância da adição deste componente curricular como obrigatório.

Por fim, tivemos a objeção de um participante quanto a implementação de um componente obrigatório com discussões voltadas à Educação das Relações Étnicorraciais e ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Diferentemente dos demais participantes que consideraram importante a adesão dessa disciplina no currículo do curso como obrigatória, o indivíduo contrário à inserção do componente justificou sua opinião a partir da perspectiva de que o curso de “Pedagogia demanda de disciplinas no que diz respeito à formação para o exercício profissional, como por exemplo ‘Pedagogia hospitalar’ [...]”. Segundo o participante, a UFPB apresenta déficits na formação inicial por visar uma formação focada apenas na atuação docente, e no que diz respeito “às pautas sociais e éticas (racismo, preconceito, homofobia, machismo, etc.) são bastante discutidas ao longo de todo o curso. Ainda assim, na disciplina de ‘Ensino de

História, deve ser trabalhado de maneira mais específica as origens étnico-raciais”. Para Pereira (2003, p. 39),

os que não se consideram negros (e mesmo muitos negros) acreditam, em geral, que o problema racial é um problema dos negros. É como se estes o portassem (talvez desde sempre) como algo intrínseco à sua personalidade, e cuja superação dependesse unicamente da superação dos seus próprios complexos, reduzindo questão tão complexa ao âmbito estritamente individual.

Desta forma, concluímos que as hipóteses levantadas por essa pesquisa em relação às lacunas e fragilidades quanto uma implementação eficaz da Lei nº 10.639/03 no currículo do curso se comprovaram por meio dos resultados obtidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos a pesquisa, tínhamos algumas hipóteses e sugestões quanto a adição da disciplina “Educação das Relações Étnicorraciais e Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana”, como a troca de dois módulos de “Seminário Temático”, que possuem uma carga horária de 30 horas, pela disciplina em questão, que possui carga horária de 60 horas. Outra hipótese era a respeito da superficialidade de como a temática racial era abordada ao longo da graduação e se os participantes da pesquisa tentaram de alguma forma suprir essa fragilidade de modo a sanar tal lacuna. Assim, concluímos a pesquisa com algumas respostas e proposições quanto a efetivação da Lei nº. 10.639/03 no currículo do curso de Pedagogia da UFPB.

No que diz respeito às informações coletadas, o fato de 40% dos concluintes e egressos desconhecerem a Lei que instituiu a obrigatoriedade da temática racial nos currículos da educação básica e nas IES e somente 3% terem cursado uma disciplina que abordasse tal conteúdo nos leva a questionar o quão preparados estão esses/as futuros/as e já professores/as para romper com essa narrativa de

silenciamento e apagamento da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas redes de ensino.

Quanto as proposições, ofereceremos três resoluções: I – o sexto e o oitavo semestre possuem um componente obrigatório a menos, o que permitiria a inserção de alguma disciplina que tenha em seu eixo central o ensino das relações raciais; II – uma definição e melhor aproveitamento dos conteúdos a serem abordados em ST, já que tal componente a cada período fica à mercê dos docentes responsáveis, que por vezes apenas replicam as notas obtidas pelos alunos em suas disciplinas “oficiais” e, por fim, III – que a temática racial seja trabalhada de forma transversal dentro do currículo fornecendo assim ferramentas e instrumentos para a construção de uma educação antirracista dentro e fora da universidade.

Estudos como este ajudam a compreender como os signos explícitos, implícitos e conteúdos programáticos solidificam as tensões raciais nas instituições de ensino por meio de seus currículos. Sobre tudo, nos advertem a prestarmos atenção quanto a sua função social, uma vez que ao determinar a partir de qual perspectiva uma história será contada/ensinada, devemos concebê-lo como um espaço de relações de poder onde se formam e informam as identidades.

## REFERÊNCIAS

BEZERRA, Francisco Chaves. **O Ensino Superior de História na Paraíba (1952-1974): aspectos acadêmicos e institucionais**. 2007. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <https://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 02 maio 2023.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para**

**o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC/SECADI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192). Acesso em: 28 mar. 2022.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

FERRER, Rossana Farias Queiroz. **História do curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFPB:** fontes documentais e memórias de professores (1984-1996). 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação antirracista:** caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Brasília: MEC/Secadi, 2005b.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (Org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: educação: 2018; PNAD

contínua: educação: 2018. Rio de Janeiro, 2019.

LIGEIRO, Isabela Rodrigues; BRITO, José Eustáquio. Formação docente para as relações étnico- raciais: o que dizem professores de sociologia do ensino médio? **Revista Formação Docente**, Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 13, n. 27, p. 11-26, mai./ago. 2021.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. As bases da reforma universitária da ditadura militar no Brasil. *In*: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH-RIO, 15., 2012, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: FFP/UERJ, 2012.

MAIA, Cínthia Nolácio de Almeida. Quinze anos da Lei 10639/2003: Algumas reflexões dos seus antecedentes históricos, sua importância e os desafios para sua efetivação. **Cadernos de Pós-Graduação**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 84-99, jan./jun. 2018.

PEREIRA, Amauri Mendes. Escola - espaço privilegiado para a construção da cultura de consciência negra. *In*: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2003.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho; TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**: Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SECAD, 2010.

SANTOS, Sales Augusto dos. Ação afirmativa ou a utopia possível: o perfil dos professores e dos pós-graduandos e a opinião destes sobre ações afirmativas para os negros ingressarem nos cursos de graduação da UnB. **Relatório Final de Pesquisa**. Brasília: ANPED/ 2º Concurso Negro e Educação, mimeo, 2002.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático**: o que mudou? Porque mudou? Salvador: EDUFBA, 2011. 182 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed., 13. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. 156 p.

SOUZA, Anderson Xavier de. **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 e a ação da SMED-BH na promoção da igualdade racial na educação**. 2016. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas de Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

TOLENTINO, Luana. **Outra educação é possível**: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

UFPB. Universidade Federal da Paraíba. **Proposta de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia** – Comissão de Sistematização das Propostas de Reformulação do Curso de Pedagogia. João Pessoa: UFPB, 1992.

UFPB. Universidade Federal da Paraíba. **Resolução nº 29/2020** - Aprova o Regulamento Geral de Graduação da Universidade Federal da Paraíba, e revoga a resolução nº 16/2015. João Pessoa: UFPB, 2015.

UFPB. Universidade Federal da Paraíba. **Resolução nº 64/2006** – CONSEPE. Aprova o Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, do Centro de Educação, Campus I. João Pessoa: UFPB, 2006.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20sobre%20a%20Diversidad%20Cultural%20da%20UNESCO.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

## **CAPÍTULO 6**

# **POR UMA DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA: APLICABILIDADE DA LEI Nº 10.639 E O MOVIMENTO FEMINISTA NEGRO**

*Wallace Gomes Ferreira de Souza*  
*Rosana de Medeiros Silva*

### **ABRINDO OS CAMINHOS**

O texto que ora compartilhamos com o(a) leitor(a) é parte integrante da pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio), ligado à Unidade Acadêmica de Ciências Sociais (UACIS), ao Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA) e à Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), sendo este texto um desdobramento das pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa em Etnicidade e Cultura (Nepec/UFCG) acerca das questões étnico-raciais no semiárido.

Tomamos a produção acadêmica das intelectuais negras como ponto de partida para problematizar as representações sobre as mulheres negras em materiais didáticos, uma vez que as pesquisas preliminares mostraram uma ausência/um silenciamento de temas relacionados ou diretamente ligados ao recorte temático das mulheres negras nos livros didáticos, bem como trabalhos que traziam o movimento feminista negro no Brasil como eixo central de discussão. Tal exercício pretendeu construir o estado da arte sobre os temas/descriptores mencionados. Objetivávamos, com a pesquisa, destacar algumas contribuições do movimento feminista negro para

a história das mulheres negras brasileiras, destacando o papel articulador e emancipador dessas conquistas no contexto da história social brasileira.

Partimos da premissa de que é importante fomentar o debate pedagógico, destacando eixos temáticos que dialoguem com os sujeitos reais existentes no cotidiano escolar. Particularmente, apontamos como tendo uma centralidade o debate sobre a presença das mulheres na dinâmica social brasileira e destacamos, como recorte de problematização do trabalho, a existência da luta/mobilização das mulheres negras, como parte essencial das conquistas por direitos das mulheres no Brasil (Silva, 2021). Reconhecemos a escola e sua importância social, local privilegiado para cultivarmos esse debate. Por esse motivo, a pesquisa desenvolvida no ProfSocio/UFCG teve como desdobramento a elaboração de um material didático a partir da linguagem das revistas em quadrinhos, pela relevância dos temas já mencionados e, sobretudo, por sua ausência nos livros didáticos. A HQ *Cara Preta: você conhece o feminismo negro brasileiro?* foi elaborada tomando por base a necessidade de fomentarmos debates que são colocados à margem no currículo formal, mas que possuem uma centralidade no currículo real da escola.

Assim, para dar sustentação à proposta da história em quadrinhos (HQ), parecia-nos fundamental realizar uma investigação na produção dos programas de pós-graduação brasileiros e identificar se o tema (mulheres negras/intelectuais negras/feminismo negro) tem sido tratado nessas produções. Esse levantamento inicial assume uma perspectiva de subsídio para a construção de um material didático. Estávamos interessados em proporcionar aos estudantes a possibilidade de reflexões sobre: a) o movimento feminista negro do Brasil; b) as epistemologias do pensamento feminista negro; c) as representações das mulheres negras; d) a desnaturalização dos papéis sociais das mulheres; e) a visibilidade de histórias de vida, dentre outros eixos temáticos relacionados à pauta, a partir das narrativas das HQs.

Durante as investigações, duas bases de dados foram selecionadas para a busca e a sistematização das produções dos programas de pós-graduação, quais sejam: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses

e Dissertações (BDTD) e o Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Ministério da Educação (Capes/MEC). Para tanto, buscamos a constituição de um inventário de teses e dissertações no campo da Educação e do ensino de Sociologia, produzidas no âmbito dos programas de pós-graduação brasileiros. Essa busca ocorreu durante o final do ano de 2019 e arrolou pesquisas até maio de 2020, perfazendo 135 trabalhos catalogados. O acesso à produção ocorreu majoritariamente em meio virtual e cada pesquisa foi catalogada de maneira cuidadosa segundo as variáveis de interesse previamente estabelecidas. O fichamento se deu principalmente a partir dos dados bibliográficos e da leitura dos resumos. Com relação aos descritores de busca, foram selecionados os seguintes termos: “Gênero”; “Raça”; “Mulher Negra”; “Interseccionalidade”; “Feminismo Negro”, “PNLD”; “Programa Nacional do Livro Didático”.

Concluimos, a partir desse levantamento, que apesar da ampla gama de livros e apostilas didáticas problematizados nos trabalhos catalogados, há uma recorrência de certos temas e autores, informação que demonstra, em parte, que o circuito do livro didático é marcado por uma monofonia, limitando o potencial de discussão e desconsiderando certas epistemologias. Assim, não problematizar as representações das mulheres negras, seu protagonismo nas lutas sociais e sua importância para o desenvolvimento nacional nos materiais didáticos significa deixar intactas as estruturas de poder e privilégio, sexistas e racistas, instituída com a sociedade colonial e que possuem desdobramento contemporâneos, como bem salienta Sueli Carneiro (2003), quando aponta que as mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada (das opressões das mulheres brancas), sendo preciso reconhecer a diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem para as mulheres negras.

Dentro desse contexto de silenciamentos históricos e de invisibilidade das temáticas raciais no currículo escolar ao longo de anos no Brasil, reconhece-se, aqui, passados 20 anos da publicação da Lei nº 10.639/03, a existência de experiências importantes no âmbito das escolas. Contudo, temos que apontar a insuficiência de ações formativas contínuas com capilaridade no âmbito nacional, fato que sustentaria uma rede de ações pedagógicas com desdobramentos no

cotidiano escolar, pois, afinal de contas, o enfrentamento ao racismo se faz necessário no dia a dia escolar. Para destacar outro fator que contribuiria para o fortalecimento do debate pedagógico sobre a questão racial na escola, apontamos o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que teve um aumento no número de livros didáticos aprovados pelo Ministério da Educação no último período. Entretanto, identifica-se uma lacuna no que se refere à diversificação de materiais, temas e autores interessados.

Dessa forma, é necessário abrir o “lugar de escuta”, ouvir as vozes negras, pensar seus modos de vidas, desafios, lidas, conquistas, trazendo as histórias silenciadas por anos nos componentes curriculares, de maneira que as discussões promovidas rompam o racismo epistêmico, diante dos silenciamentos das intelectuais negras, não representadas na historiografia, na literatura, nos meios de comunicação em massa, nos materiais didáticos, em que predominam as representações produzidas pelas classes dominantes.

Pensar o feminismo negro é pensar um marco civilizatório, bem como um aporte teórico e prático (Silva, 2021), necessário numa sociedade de herança escravocrata, patriarcal e classista. A forma como as professoras e os professores se posicionam em relação a determinados temas é um ponto de partida para problematizarmos os lugares dos discursos/práticas e propormos, a partir de eixos temáticos, a exemplo do próprio feminismo negro, deslocamentos epistemológicos no âmbito do fazer pedagógico. Nesse sentido, por meio do conceito de “desobediência epistêmica”, cunhado por Mignolo (2008), utilizar temas como “feminismo negro” e as “narrativas das mulheres negras” é contribuir para um saber legítimo, elaborando novos métodos de ensino e rompendo com a naturalização do que é considerado importante no currículo, afinal de contas, esse é um território em disputa.

## **“E EU NÃO SOU MULHER?” BREVES APONTAMENTOS SOBRE O MOVIMENTO FEMINISMO NEGRO NO BRASIL**

Eu pari treze filhos e vi a maioria deles ser vendida

para a escravidão, e quando eu clamei com minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher? (Sojourner Truth, 1851)

Em 1851, na Women's Rights Convention, em Akron, Ohio, Estados Unidos, a ativista pelos direitos das mulheres e abolicionista Sojourner Truth, em um discurso que entrou para a história, indagou ao feminismo branco: "Ain't I a woman?". Sojourner apontava a incoerente e ilusória tentativa de universalizar experiências, revelando a insatisfação de mulheres negras com o movimento predominantemente encabeçado por mulheres brancas. Hoje, 170 anos depois de Sojourner, mulheres racializadas de todos os cantos do mundo seguem lutando para pautar que suas identidades raciais trazem demandas específicas, diferentes de mulheres brancas. Ainda que oprimidas pelo machismo e pelo sexismo, elas, brancas, estão livres de opressões como o racismo, o que as colocam "à frente" na corrida pela liberdade, contra a repressão.

A estrutura do poder patriarcal branca colocou os dois grupos em oposição, impedindo o crescimento da solidariedade entre as mulheres negras e as mulheres brancas e assegurando o *status* da mulher negra como um grupo subordinado no patriarcado que permaneça intacto (hooks, 2020). As mulheres negras, por muito tempo, usaram "a máscara" do silenciamento, por meio tempo-espaco-histórico suas memórias desapareceram. Foram fortes, unidas e a duras penas vêm rompendo, a cada dia, o sistema-mundo, capitalista-patriarcal, moderno-colonial, orientado-cristalizado fundado em uma memória hegemônica que sempre as colocou como "condenadas", "subalternizadas", marginalizando-as.

Na década de 1970, as mulheres negras se reuniram enquanto feministas e antirracistas, com base na cultura afro-brasileira, e iniciaram o movimento feminista negro, conforme relata a assistente social e militante Matilde Ribeiro. O movimento contemporâneo de mulheres negras emergiu no bojo da luta feminina e antirracista da década de 1970, constatando que a presença mais organizada das mulheres negras no movimento feminista em nível nacional e continental, a partir de 1985, tem colocado em cena novas questões

(Ribeiro, 1995). Segundo Núbia Moreira (2007), o feminismo negro se consolidou na década de 1980, oriundo do movimento de mulheres negras ou de organizações das mulheres negras brasileiras, tendo como principal objetivo fomentar as discussões e a visibilidade de suas reivindicações e lutas.

O questionamento da identidade feminina como universal, instaurado no interior do feminismo pelas vozes de mulheres historicamente silenciadas e que não se sentiam representadas, revelou a necessidade de ampliar as perspectivas dentro do movimento. Nesse contexto, o feminismo enfrentou críticas por parte de mulheres pretas, cujas demandas, histórias e vivências singulares não eram contempladas. Conforme a socióloga Núbia Moreira (2007), o movimento feminista negro, embora fundamentado no feminismo, desenvolveu-se tanto em sua organização política quanto em sua produção teórica, com o objetivo de criar um espaço de liberdade para si mesmas e para todas as mulheres pretas. Esse movimento, enquanto organização política, busca demarcar as particularidades das mulheres negras no cenário político, no movimento de mulheres, no movimento negro e na sociedade como um todo (Moreira, 2007).

Consequentemente, o movimento das mulheres negras torna-se mais um atrativo dentro da política nacional. Conforme Lélia Gonzalez (1988), as mulheres amefricanas<sup>1</sup> tiveram um papel ativo enquanto participantes de todos os movimentos de resistência e libertação. Gonzalez surge como um nome de grande relevância e coloca o nome de outras mulheres pretas no centro dos debates, enxergando a hierarquização dos saberes como classificação racial; o modelo enaltecido e universal é branco. A antropóloga foi uma das grandes intelectuais negras que nos apresenta mulheres fundamentais para a agenda das lutas no movimento feminista negro no Brasil, causando uma ruptura na teoria feminista que acabou colocando e estruturando as falas das mulheres brancas como dominante.

---

1 O termo “amefricanidade” – e, daí, “amefricanas” – foi cunhado por Lélia Gonzalez (1988a) como uma “referência etno-geográfica” (p. 77) que identifica populações africanas, indígenas e seus(uas) descendentes que vivem nas Américas e sua história comum de vivência da dominação racista – preservadas as diferenças entre as sociedades.

Gonzalez (1988) demarca, assim, a gama de movimentos organizados que surgem principalmente a partir da década de 1970 em diversos locais do país que se movimentaram buscando visibilidade para as pautas das mulheres negras. Djamilia Ribeiro (2018) ressalta também o surgimento de organizações importantes, como Geledés, Fala Preta e Criola, bem como coletivos e várias produções intelectuais.

O movimento das mulheres negras enquanto movimento social e político desponta no ano de 2002. Primeiro com a elaboração da agenda pró-Durban, propondo a formação da Articulação de Organizações de Mulheres Negras (AMNB). Durante quatro anos houve inúmeros debates no Brasil com mulheres de outros países. No próprio movimento, ou fora, a militância das mulheres negras luta em marcha na perspectiva do Bem Viver<sup>2</sup>, visando romper com as opressões de raça, gênero e classe, e lutando por justiça social, ou seja, pela estabilização dos seus direitos e para que a cor tenha evidência, rompendo com a discriminação da imagem “[...] numa sociedade de herança escravocrata, patriarcal e classista, cada vez se torna necessário o aporte teórico e prático que o feminismo negro traz para pensarmos um novo marco civilizatório” (Ribeiro, 2018, p. 127).

Nessa direção, o feminismo negro vem causando rachaduras políticas e epistêmicas, denunciando as formas de opressão e exploração sofridas pelas mulheres negras. As feministas negras têm seus contextos específicos, em corpos e territórios especificados, formando contextos sócio-históricos, culturais e políticos. Atualmente, as ativistas feministas negras têm vivido experiências políticas e epistemológicas buscando causar uma ruptura com o modelo de sociedade patriarcal/colonial/moderno. A partir de suas vivências, elas refletem e agem, ou seja, o movimento feminista negro, ao questionar as configurações históricas e sociais, produzem um lugar teórico-prático

---

2 A Marcha das Mulheres Negras, na perspectiva do Bem Viver, articula luta política e resgate de saberes ancestrais, propondo a superação do racismo, do sexismo e da desigualdade social. Nesse contexto, a marcha transcende a resistência, reafirmando identidades e defendendo um modelo civilizatório centrado no bem-estar coletivo, na sustentabilidade e na justiça social.

conforme suas realidades sócio-históricas.

## **POR UMA DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA, OU SEJA, “O LIXO VAI FALAR E NUMA BOA”<sup>3</sup>**

Inicialmente trazemos o termo “movimento social”, cunhado pela socióloga Ilse Scherer-Warren (2010, p. 19), que tem ampla experiência em ações coletivas e movimentos sociais:

Se partirmos da definição de que existe um movimento social quando uma ação coletiva gera um princípio identitário grupal, define os opositores ou adversários à realização plena dessa identidade ou identificação e age em nome de um processo de mudança societária, cultural ou sistêmica, podemos concluir que os movimentos sociais existem em permanente tensão e conflito com alguns princípios da modernidade.

Ao longo do tempo, os movimentos sociais mantiveram uma relação estreita com as ideias da modernidade, buscando facilitar a resolução dos conflitos que os afetavam. No entanto, diante dos posicionamentos hegemônicos desse paradigma, alguns movimentos começaram a questionar essas interpretações e suas limitações. Nesse contexto, os estudos sobre o giro decolonial trouxeram contribuições significativas, ao destacar os legados dos povos subalternizados, as vivências marcadas por opressões das elites coloniais e hegemônicas, e as formas de exclusão presentes tanto no cotidiano quanto nas instituições. Essas reflexões possibilitaram uma nova compreensão das ações coletivas e dos movimentos sociais, que passaram a se

---

3 Essa famosa frase de Lélia Gonzalez (1984) demarca uma das principais ideias defendidas pela autora. Ao ilustrar como o negro é tratado (como lixo), no texto “Racismo e sexismo na cultura brasileira”, Lélia reivindica o direito de o povo negro narrar sua própria história que há muito é contada por homens brancos a partir de perspectivas duramente racistas e sexistas.

fortalecer sob uma perspectiva crítica à modernidade dominante.

Outro ponto fulcral para analisar os movimentos sociais e os grupos de resistências/subalternos é o fato de que esses sujeitos são produtores de conhecimento. Escobar (2010) salienta que esse conhecimento tem como característica principal a luta como ferramenta, pois as vivências desses grupos subalternizados relacionam suas experiências com as teorias, enfrentando os ambientes acadêmicos onde são produzidos os conhecimentos – ambientes, em sua grande maioria, hegemônicos.

Diante disso, Escobar (2010) e Wash (2005) ressaltam o quanto importante é a seriedade na prática intelectual diante das pesquisas produzidas pelos movimentos sociais. Portanto, propõem uma revisão do fio que separa os saberes elaborados dentro e fora dos muros da academia. Esse dilema é caracterizado principalmente pelas mulheres negras, por terem dificuldades de localizar suas produções no campo acadêmico. A narrativa da ciência como neutra e universal sendo a legítima, descredibiliza e desconfia dos projetos que assumem o papel que a subjetividade apresenta na produção científica. Conceição Evaristo cunhou o termo “escrevivência” ao relacionar o objetivo e o subjetivo.

Trabalhar com o pensamento decolonial sobre os movimentos sociais, pelo olhar da produção de conhecimento, pode ser uma forma de contribuir para a teoria decolonial, visto que os indivíduos dos grupos são estruturados, posicionados nas margens da modernidade/colonialidade e, por meio de suas ações coletivas e vivências, indagam de alguma maneira as estruturas que integram a modernidade/colonialidade.

O movimento feminista negro no Brasil consiste, entre outras coisas, na luta pela reivindicação dos direitos das mulheres negras; é um movimento por liberdade muito amplo. Segundo a socióloga Patrícia Hill Collins (2019), por constituir-se como um grupo oprimido, o feminismo negro está apoiado em princípios amplos de justiça social que transcendem as necessidades específicas das mulheres negras brasileiras. Particularmente oriundos do racismo, do sexismo e das desigualdades sociais, uma dívida histórica de mais de 500 anos devido à escravidão no país, ocasionando a ocupação dos lugares

mais subalternos da sociedade pelas mulheres negras, ou seja, no trabalho, na educação, na política, no ambiente cultural e social.

A intelectual negra Chimamanda Ngozi Adichie, em sua obra *O perigo de uma história única*, atenta sobre o constante perigo de apegar-se a uma única narrativa, até mesmo pela construção social e pelas formas de dominação impostas aos sujeitos negros. O privilégio social resulta no privilégio epistêmico, e este deve ser confrontado para que não ocorra apenas um ponto de vista do poder, que rejeita todas as formas de conhecimento dos sujeitos subalternizados, os conhecimentos de origem popular (Adichie, 2020; Ribeiro 2019; Santos, 1995).

Analisando não diante da lógica essencialista, mas sim por uma questão teórica, é inadequado à realidade da sociedade que somente um grupo domine a formulação do saber. Não podemos ouvir ou conhecer apenas uma única narrativa hegemônica. As discussões tornam-se empobrecidas se as(os) intelectuais negras(os) são maioria, logo as leituras, os debates e as citações também deveriam ocorrer em maior quantidade e não somente em um grupo que domine a formulação do saber.

Trazendo para o âmbito das teorias feministas negras, estas debatem sobre a falta de universalidade, sobre as vozes negadas, silenciadas. Para as mulheres negras, a descolonização refere-se ao desfazer do colonialismo, descreve a conquista da autonomia por parte daquelas que foram colonizadas, envolve a realização da independência e da autonomia diante dos seus saberes construídos e as lutas transgressoras dessas vozes insurgentes, que foram por muito tempo subalternizadas, condenadas e silenciadas.

Na matriz do pensamento europeu, os sujeitos das perspectivas epistêmicas decoloniais encontram-se às margens do eixo epistêmico tradicional. A partir da afirmação de suas diferenças, buscam a descolonização das categorias postas pela matriz eurocêntrica colonizadora. Rompendo com a dominação colonizadora, os sujeitos subalternizados passam a produzir conhecimentos decoloniais baseados em suas próprias experiências e a partir de seus locais de fala.

Para Spivak (2003), a representação hegemônica dos sujeitos brancos dominantes prevalece sobre a lógica dos sujeitos dominados,

reduzindo-os a uma “antítese necessária”. Nesse contexto, o “erguer das vozes” insurgentes, especialmente das mulheres negras, tem problematizado a categoria “mulher”, recusando sua compreensão universal e destacando outras possibilidades de perceber e vivenciar o ser mulher.

Dessa forma, a construção do movimento feminista negro no Brasil emerge como um esforço para refletir sobre as opressões e considerar outras possibilidades de existência. O arcabouço teórico e crítico desenvolvido serve como ferramenta não apenas para pensar as especificidades das mulheres negras, mas também para questionar o modelo de sociedade que se deseja construir (Ribeiro, 2018). Ao falar de si, a mulher negra contribui para a teoria feminista, oferecendo novas perspectivas que possibilitam o surgimento de enfrentamentos e ações políticas mais diversas. Assim, o movimento descentraliza a visão hegemônica e universalizada do sujeito branco, promovendo uma abordagem plural e inclusiva.

As produções das mulheres negras, de acordo com o levantamento, são raras, silenciando a presença destas nos debates acadêmicos e intelectuais, contribuindo para o apagamento dos saberes negros e anticoloniais. Ora, a população negra é maioria, logo, aí está a importância de as(os) autoras(es) negras(os) serem lidas(os), debatidas(os) e citadas(os), não como uma visão essencialista, mas como uma visão que, ao silenciar, apaga as produções e segue contribuindo com os padrões eurocêntricos, em que somente um grupo detém a dominação e formula o saber.

Na medida em que nós negros estamos na lata de lixo da sociedade brasileira, pois assim o determina a lógica da dominação [...]. O risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sidos falados, infantilizados [...] que nesse trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa (Gonzalez, 1984, p. 225).

Em uma sociedade como a nossa, as pessoas não conhecem a

história dos povos que a construíram. Os organizadores da obra *Lélia Gonzalez: por um feminismo afro-latino-americano* (2020) trazem nos escritos as marcas do quanto o epistemicídio e o reconhecimento tardio por parte da nossa sociedade se fazem presente como, por exemplo, ocorre com a grande intelectual Lélia, dentre tantas outras intelectuais negras que estão fora dos muros da universidade.

Assim como o legado de Lélia, outros apagamentos são/foram causados, como o trabalho de intelectuais negras que foram marcantes na história da produção científica e literária do país. Esse é um problema presente em todas as universidades brasileiras, impactando diretamente na vida de muitas(os) estudantes. Onde não há o princípio da diversidade, as(os) estudantes são formadas(os) intelectualmente a partir de uma ciência com base no cis-heteropatriarcado. Mesmo com os avanços citados, é impossível não enxergar que o âmbito acadêmico está em disputa.

Conforme as informações do Censo Nacional de Professores da Educação Superior, menos de 0,4% das doutoras que atuam em programa de pós-graduação no Brasil são mulheres negras, e apenas 0,1% das bolsas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) são destinadas para financiar a pesquisa no ensino superior dessas mulheres (Xavier, 2019). Essa realidade é parte do privilégio epistêmico, que silencia e desqualifica os modos de realizar e de pensar as mulheres negras no ambiente acadêmico. Como diz Gosfoguel (2016, p. p. 42):

O projeto colonial de genocídio e epistemicídio foi uma extensão, até agora bem-sucedido. Após 500 anos de colonialidade do saber, não existe qualquer tradição cultural ou epistêmica, que esteja fora da modernidade eurocêntrica. Tudo foi afetado pela Modernidade eurocêntrica e muitos aspectos do eurocentrismo foram engessados nessas novas epistemologias. Entretanto, isto não significa que cada tradição está contra, em um sentido absoluto, e que não há uma saída da epistemologia ocidental.

Partindo da necessidade de resistir aos saberes racistas e sexistas que confrontam a lógica eurocêntrica, por meio dos saberes emancipatórios e estéticos corpóreos das populações afrodiáspóricas e ameríndias, Walter D. Mignolo (2008) apresenta o conceito de “desobediência epistêmica”. Com as teorias decoloniais, outras narrativas são inseridas nos espaços educacionais, reconhecidas e assumidas como políticas e epistemologias desde o lugar de enunciação das experiências vividas. Subvertendo, pois, a ordem monocultural pela pluralidade de saberes e conhecimentos.

Pontuamos a necessidade da descolonização do conhecimento, necessariamente nos espaços educacionais que se atentem às diversas epistemologias. Visto que o racismo epistêmico e o epistemicídio fortificam o racismo institucional, que conta com forças eficazes de mecanismo para a manutenção da hierarquização do conhecimento de um grupo étnico-racial sobre o outro. Sem dúvida, a historiadora Giovanna Xavier (2019, p. 82-83) foi muita assertiva promovendo a seguinte reflexão:

Você pode substituir Mulheres Negras como objeto de estudos por Mulheres Negras contando suas próprias histórias não é uma interdição às pessoas brancas. É sobre histórias de localizar saberes e fazer ciência partindo do lugar de fala de intelectuais negras. Obrigada de coração às minhas orientandas. Jovens brilhantes que ao trilharem a carreira acadêmica demonstram que a era das exceções, pela qual fui formada, começa a ruir. Obrigada também às pessoas, na maioria Mulheres Negras, que sabem-na como, forjaram tempo para uma terceira, quarta, quinta jornada de trabalho na nossa companhia porque confiam na gente.

Compreendemos que a luta do movimento feminista negro no Brasil constituiu um ato decolonial por criar estratégias epistêmicas e políticas como formas de resistir à colonialidade nas perspectivas do poder, do saber e do ser, além de trazer para o centro das

discussões a existência das mulheres negras. Foi preciso erguer suas vozes para serem ouvidas diante do seu lugar de fala, social, político, epistêmico e cultural, ressignificados e compreendidos. A “[...] escrevivência não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa grande’ e sim para incomodá-los em seus sonos injustos” (Evaristo, 2007, p. 21). Vozes subalternas possibilitaram maior alcance na prática e nos discursos contra as hegemonias. É fundamental que negras e negros elaborem e interpretem conhecimentos a partir de suas, seus territórios, utilizando ferramentas científicas próprias que refletem suas vivências e perspectivas. Cabe a essa nova geração sustentar os desafios postos, lutando por espaços, reivindicando os direitos políticos, ampliando essas vozes silenciadas e, assim, afirmar, conforme escreveu Conceição de Evaristo (2017, p. 10-11) “[...] nossa fala estilhaça a máscara do silêncio”. As mulheres negras subalternas e silenciadas precisam romper, desestabilizar, estilhaçar e falar pelos orifícios da máscara.

As mulheres subalternizadas podem e devem se expressar de forma autêntica, pois a potência de suas contribuições reside justamente no fato de estarem nas fronteiras da exclusão, muitas vezes fora dos muros das universidades (Carvalho, 2004). Assim, as histórias e vivências das subalternas, quando politizadas e reconhecidas como campos legítimos de visão – jamais únicos ou totais –, desafiam o saber hegemônico. É necessário apostar nas desobediências epistêmicas de quem está além da totalidade moderna, assumindo uma nova consciência e epistemologia. As mulheres negras, ao mesmo tempo em que resistem e formulam conceitos dentro da rigidez acadêmica, mantêm flexibilidade diante da cristalização da modernidade, provocando rupturas.

As mulheres negras possuem vozes desobedientes à modernidade, vozes inapropriadas. Ao mesmo tempo que elas estão fora do modelo hegemônico, os conhecem muito bem. Afinal, é por esse poder que elas são, comumente, capturadas, e é de dentro desse mesmo poder que elas optam por (se) subverterem à lógica (Collins, 2019). Assim, é necessário um projeto em que a humanidade multiplique as relações, em que um possa enxergar o outro, ter conhecimento das semelhanças e diferenças. “A universalidade reside nessa decisão

de assumir o relativismo recíproco de culturas diferente, uma vez excluído irreversivelmente o estatuto colonial” (Fanon, 2018, p. 90).

É fundamental transformar as ambivalências modernas em um objetivo de saber e fazer, diante da necessidade urgente de (re)construir uma sociedade e um mundo melhor para todos, todos e todos. Uma sociedade e um mundo que reconheçam as subjetividades, as epistemologias e as diferenças sociais, sem nunca legitimar a desigualdade. Afinal, foram, serão muitas as vozes que difundem a desobediência epistêmica. Silenciar as vozes e os escritos de intelectuais negros insurgentes. Nesse sentido, é necessário um ato decolonial e pedagogias decoloniais para criar estratégias antirracistas no ambiente educacional, que possam superar a lógica colonial. Historicamente, as mulheres negras foram silenciadas, invisibilizadas e negligenciadas, sem representatividade. Não podiam expressar suas angústias, críticas, alegrias, conquistas nem sequer contar suas próprias histórias. Romper com esse silêncio é primordial para as mulheres negras sobreviverem e desligarem-se do passado escravocrata e colonial que, ainda nos dias atuais, insiste em vigorar no nosso país e nos espaços de ensino-aprendizagem.

Diante desse cenário, a frase ‘*nossos passos vêm de longe*’ vai além de um simples slogan; ela representa a verdade narrada pelas mulheres negras em suas escrituras, que evidenciam suas lutas contra as opressões por ocuparem posições subalternas em uma sociedade supremacista branca. A luta das mulheres negras busca romper com o racismo, a misoginia, a herança escravocrata e o cis-heteropatriarcado que estruturam o pacto da branquitude presente no nosso país.

Transformar a ausência de seus saberes em uma ferramenta de resistência no campo educacional é essencial. A HQ *Cara Preta: Você conhece o feminismo negro brasileiro?* desempenha um papel fundamental, pois é um instrumento para que todas e todos conheçam o caminho dessas mulheres negras insurgentes. Descolonizar os espaços educacionais e abordar o movimento feminista negro é, no mínimo, necessário para a compreensão da cultura afro-brasileira, a fim de fortalecer e promover a ação política coletiva e autônoma nas diversas esferas da sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O século XX trouxe novas mudanças e perspectivas para o ensino, fazendo com que estudiosos e pensadores repensassem com novos olhares e propusessem mudanças nas suas bases teóricas e metodológicas. Dentre essas mudanças, destacamos a implementação da Lei nº 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino de História da África no ensino de História nas escolas públicas e privadas.

Assim, compreender a luta feminista negra, pensando interseccionalmente, torna-se um ato decolonial a partir da desobediência epistêmica, por elaborar epistemologias, estratégias epistêmicas e políticas resistentes à colonialidade nas perspectivas do poder/saber/ser, além de trazer, para o centro do debate, as falas das mulheres negras, estraçalhando “a máscara do silêncio”. As vozes subalternizadas devem ter seu espaço assegurado para operacionalizar estratégias amplas. A nós, cabe movimentar a inserção de subsidiar as realidades dos mundos não ocidentais, diante da construção dos saberes ausentes. Ocultar o movimento de mulheres negras nos espaços de conhecimento contribui para a manutenção do racismo epistêmico e para tantas outras opressões. Descolonizar é preciso!

Diante disso, elaborar a *HQ Cara Preta: você conhece o feminismo negro no Brasil?* mediante a ausência da abordagem do tema nos espaços educacionais e utilizar-se do material didático oferece um suporte teórico, levando as(os) alunas(os) a uma reflexão, à valorização da cultura afro-brasileira, e não à cultura europeia, disseminada por tanto tempo. Concomitantemente, vale salientar que não temos intenção nenhuma de que a utilização da HQ elaborada tenha um valor pedagógico superior aos demais materiais didáticos. A ênfase não pode ser apenas direcionada a ela, mas é possível estabelecer uma relação com outros recursos, conforme a organização do(a) professor(a).

Certamente, instituir ferramentas pedagógicas apresenta um ganho positivo diante dos desafios postos nesta atual conjuntura social brasileira, pois ao fazer a leitura da HQ, o(a) leitor(a) pode pensar diante das atitudes racistas e por todas(os/es) que buscam uma postura ética em sua vida, sabendo que o tema possibilita uma

discussão ampla, promovendo uma educação antirracista.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AMNB, Articulação de Organizações de Mulheres Negras Brasileiras. **Manifesto de cinco anos da Marcha das Mulheres Negras**: pela ocupação, tomada de posse, destruição das estruturas racistas e sexistas e pelo Bem Viver! Disponível em: <https://amnb.org.br/>. Acesso em: 5 ago. 2023.

BRASIL. **Lei 10.639, de 09 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 5 ago. 2023.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 09 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”. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm). Acesso em: 3 ago. 2023.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.html). Acesso em: 4 ago. 2023.

BRASIL. **Plano nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Disponível em: <http://www.portaldaignaldade.gov.br/arquivos/leiafrica.pdf>. Acesso

em: 3 ago.2023.

BRASIL. **Programa Nacional do Livro Didático**. Ministério da Educação. Brasília, 2006.

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

COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, Patricia Hill. Epistemologias feministas negra. *In*: BERNADINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFONGUEL, R. (Orgs.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 139-170.

ESCOBAR, Arturo. **Actores, redes e novos produtores de conhecimento: os movimentos sociais e a transição paradigmática**. Porto: Edições Afrontamento, 2010.

EVARISTO, Conceição Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. *In*: **Mulheres mundo: etnia, marginalidade e diáspora**. João Pessoa: Ideia, 2005, p. 201-212.

EVARISTO, Conceição. Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio. *In*: **Carta Capital**. Rio de Janeiro, 13 maio de 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/conceicao-evaristo-201c-nossa-fala-estilhaca-a-mascara-do-silencio201d>. Acesso em: 5 ago. 2023.

FANON, Frantz. Racismo e cultura. **Revista convergência crítica**, n. 13, 2018, p. 78-90.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da**

liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. Intelectuais negras. **Estudos feministas**, v. 3, n. 2, p. 464-469, 1995.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *In*: **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê Literatura, língua e identidade**. n. 34, Niterói, 2008, p. 287-324.



## CAPÍTULO 7

# OS VINTE ANOS DA LEI 10.639/2003 E OS DESAFIOS PERMANENTES EM TORNO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

*Ariosvalber de Souza Oliveira*

*Encontrei minhas origens  
na cor de minha pele  
nos lanhos de minha alma  
em mim  
em minha gente escura  
em meus heróis altivos  
encontrei  
encontrei-as enfim  
me encontrei  
(Oliveira Silveira)*

NA PASSAGEM FINAL DO POEMA “ENCONTREI MINHAS ORIGENS”, DE Oliveira Silveira, existe uma tocante imagem do encontro do eu lírico consigo mesmo, porém, essa aproximação só foi possível através da visão histórica sobre seus antepassados, no reconhecimento social da cor da sua pele. Em outros termos, na concreta compreensão das dores, alegrias e resistências que compuseram o processo formativo do povo negro brasileiro. Esse poema é conduzido de ponta a ponta pelos versos “encontrei minhas origens”, que reflete o processo de autorreconhecimento, enquanto “ser negro no Brasil”, através da visualização crítica de sua história pessoal e de seu povo.

Oliveira Silveira foi um dos mais destacados poetas da literatura

brasileira e uma das vozes mais potentes da história do movimento negro. Sendo, também, um dos idealizadores do “20 de novembro”, como data da “Consciência Negra”. Esse dia é uma menção histórica à luta e à resistência de Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares<sup>1</sup>.

Esse íncito poeta fez parte de uma das primeiras gerações de homens e de mulheres negros(as) que conseguiram ascender ao espaço do Ensino Superior, assim como também iniciaram suas lutas contra o racismo em plena época de ditadura militar (1964 - 1985). Nesse período, o governo autoritário utilizou-se da “democracia racial” como ideário oficial de tratamento às relações étnicas no Brasil.

Essa política de interdição às reflexões e discussões em torno do racismo e das desigualdades raciais foi desdobrada no currículo escolar da época. Nessa conjuntura, o Estado brasileiro, sob a ordem do autoritarismo militar, determinou a proibição desses debates públicos. Dentro dessa lógica, a sociedade brasileira, supostamente, era constituída da mistura de raças e da miscigenação entre brancos, negros e indígenas. O futebol, o samba, as comidas, seriam bons exemplos dessa relação de combinações entre raças e culturas. Seguindo essa lógica, os conflitos raciais e o racismo eram coisas de outros países, tais como o caso dos Estados Unidos<sup>2</sup> e África do Sul.

Nesse contexto histórico, a historiadora Beatriz Nascimento<sup>3</sup>,

- 1 Oliveira Ferreira da Silveira nasceu em 1941, na cidade de Touro Passo, Rio Grande do Sul e faleceu no ano de 2009. Foi militante negro, escritor e poeta, autor de vários livros. Para mais informação sobre esse importante nome da literatura negro-brasileira, recomendo a consulta da obra **Histórias do Movimento Negro no Brasil** (2007), organizado por Amilcar Pereira e Verena Alberti, pois nela temos um amplo acervo de memórias de importantes nomes do protesto negro brasileiro, entre os quais, o de Oliveira Silveira.
- 2 Para mais informações sobre esse período, recomenda-se a dissertação de mestrado de Karin Sant’Anna Kössling (2007) que analisa como o movimento negro e seus militantes foram alvos de vigilância e repressão por parte da ditadura militar no Brasil (1964-1983).
- 3 Maria Beatriz Nascimento nasceu no ano de 1942, em Aracaju e depois migrou para o Rio de Janeiro, onde fez sua vida política e acadêmica, faleceu no ano de 1995. Trata-se de uma das mais importantes militantes e pensadoras negras do Brasil. Para mais detalhes: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/>

no artigo “Por uma História do Homem negro”, de 1974, levanta um conjunto de reflexões sobre os desafios referentes ao conhecimento que considerasse as idiossincrasias históricas e culturais do indivíduo negro brasileiro. Essa pensadora relata a força da naturalização do racismo, em razão de que constantemente a discriminação racial é vivenciada e sentida. “De certa forma, algumas dessas manifestações já foram inclusive incorporadas como parte nossa. De tal forma o preconceito racial contra o negro é violento e ao mesmo tempo sutil” (Nascimento, 2006, p. 94).

Nessa conjuntura de negação da problemática racial, Beatriz Nascimento relata a fala de seu professor de Geografia, na qual ele defendia a ideia de que não existia racismo e de que o negro brasileiro, no decorrer do tempo, tendia a desaparecer do país. Essa imagem marcou bastante a formação dessa pesquisadora, nos seus próprios termos, “foi um impacto muito forte, pois ao mesmo tempo em que sentia o afloramento do racismo de uma maneira tão dura, pensei que talvez fosse realmente a solução para nos sentirmos iguais aos brancos. Tive uma grande tristeza” (Nascimento, 2006, p. 95).

Mas, o artigo de Nascimento (2006) encerra com um epílogo de resistência, que se constituiu enquanto um contraponto ao ideário da “democracia racial” e dos estereótipos em torno da história do negro no Brasil. Esta autora reafirma as suas raízes históricas: “as coisas que reflito neste momento já existiam no ventre de minha mãe, num quilombo qualquer do Nordeste, na África onde já não quero e nem posso mais voltar. Portanto, em *minha raça, na História do Homem*” (Nascimento, 2006, p. 98, grifo nosso). Desse modo, a autora defende a perspectiva de que a “raça negra” faz parte da história da humanidade e, assim sendo, merece ser estudada pelos seus valores próprios.

Oliveira Silveira escreveu uma carta para Beatriz Nascimento, em 2 de janeiro de 1978. Nessa comunicação epistolar, o poeta/militante informa a historiadora que o “Grupo Palmares”, do qual ele fazia parte, comemorou o vinte de novembro e enviava seu livro de poesia “Pêlo Escuro” para sua apreciação (Silveira, 1978). O poeta da consciência negra e Beatriz Nascimento estavam, nessa época, na luta pela

constituição de um processo educacional que considerasse as perspectivas da história e da cultura negra, bem como na exigência que o dia da morte de Zumbi dos Palmares, 20 de novembro de 1695, fosse considerada o dia da “Consciência Negra”, a data de memória para o povo negro brasileiro.

Poucos meses após a correspondência entre Beatriz Nascimento e Oliveira Silveira, surgia o Movimento Negro Contra a Discriminação Racial, em São Paulo, e que, no mesmo ano de 1978, teve seu nome modificado para Movimento Negro Unificado - MNU. Tal acontecimento possibilitou o surgimento de vários movimentos sociais negros em municípios e estados brasileiros. Sendo, a partir de então, denominados de “Movimento Negro Contemporâneo” (Gomes, 2022).

Nos primeiros anos de atuação dessas organizações negras, décadas de 1980, 1990, a pauta educacional se constituiu como uma das principais bandeiras de lutas. Aspecto extensivo para os anos 2000 e, igualmente, presente na história do protesto negro, no decorrer de todo século XX. Trata-se, também, de um fenômeno existente em outros países que sofreram os impactos do tráfico negreiro (Butler; Domingues, 2020). Com efeito, pode-se apontar que a reivindicação por educação efetivada por homens e mulheres negros e negras faz parte de um processo “afro-atlântico”.

A centralidade da educação como principal reivindicação dos movimentos sociais negros e de intelectuais aliados à luta antirracista ocorreu pelo fato de que ela foi compreendida como eixo principal de enfrentamento aos problemas dos afrodescendentes, bem como foi depositado na educação uma das principais vias de enfrentamento ao racismo.

Esses coletivos negros apontaram para um dado social concreto, a saber: a educação se configura como um dos pilares que pavimentam as desigualdades sociais existentes no Brasil. Essas constatações são confirmadas nos estudos que analisam as assimetrias econômicas presentes na sociedade brasileira de ontem e de hoje (Domingues, 2013; Theodoro, 2021).

Para Petrônio Domingues (2013), no Brasil existem três fases de lutas por educação realizadas pelos movimentos sociais negros: na

primeira (1889-1937), buscou-se canalizar ações de campanhas de conscientização sobre a importância do letramento, compreendendo o processo educativo, enquanto possibilidade de assimilação ao mundo do trabalho e da cidadania; na segunda (1937-1978), as organizações negras ampliaram suas ações educacionais, chegando a constituir unidades educativas, mas ainda centradas no acesso ao ensino fundamental como meio de integração na sociedade.

Por sua vez, na última fase (1978-2003), a luta educacional ocorreu a partir do enfrentamento ao currículo eurocêntrico adotado no país, ao tempo que os movimentos negros elaboraram projetos políticos pedagógicos vinculados a uma educação pluriétnica e para as relações étnico-raciais. Dessa feita, já se tinham, também, no horizonte, a ocupação de um contingente considerável de negros no espaço do ensino superior e como marco a existência da Lei 10.639/2003 (Domingues, 2013).

Dessa forma, no processo de redemocratização e de construção de uma nova constituição, no decênio de 1980, a educação se constituirá como foco da atenção de militantes e movimentos negros da época, contribuindo, inclusive, com pautas raciais significativas presentes na composição desse importante documento. Nesse momento, foi estabelecida a “Convenção Nacional do Negro pela Constituinte” e, no percurso da Assembleia (1987-1988), constituiu-se a “Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias”.

No que se refere à Carta Magna de 1988, destaca-se, na perspectiva de uma educação para as relações raciais, o inciso I, do Artigo 242, que dispõe: “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (Rocha, 2013). Outros dois avanços conquistados pela militância negra, nesse documento, foram o racismo tipificado como crime inafiançável e o reconhecimento das terras quilombolas.

Assim compreendendo, o movimento negro contemporâneo, bem como intelectuais negros(as) engajados(as) nas lutas antirracistas, “levaram mais de meio século para conseguir a obrigatoriedade do estudo da história do continente africano e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na

formação da sociedade brasileira” (Santos, 2005, p. 34).

Nesse cenário, devemos mencionar dois importantes acontecimentos que contaram com a participação efetiva da militância negra no Brasil, a saber: “A Marcha Zumbi dos Palmares”<sup>4</sup> (1995) e a “Conferência de Durban – África do Sul”<sup>5</sup> (2001), quando o país se tornou signatário desse tratado internacional e se comprometeu a instituir políticas de ações afirmativas. Contudo, nesses eventos e ações, não se pode perder de vista o papel central dos movimentos negros existentes no país, nas suas reivindicações e tensionamentos junto ao poder público (Oliveira, 2021).

Todavia, antes da Lei nº. 10.639/2003, na Lei de Diretrizes e Bases da educação – LDB nº. 9.394/96, já se encontram dois apontamentos relacionados ao ensino que considere a diversidade presente no país, a saber: primeiro, no artigo 26, que indica sobre a necessidade da consideração à diversidade social, cultural e regional presente na sociedade brasileira; segundo, situado no §4º inciso do mesmo artigo, que destaca que o ensino da História do Brasil deve considerar as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e

- 4 Em 1995, nos 300 anos de morte de Zumbi dos Palmares, vários movimentos negros em todo país organizaram “A Marcha contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida”, em Brasília, evento que contou com mais de 30 mil participantes, exigindo do governo políticas públicas de enfrentamento ao racismo. O presidente Fernando Henrique Cardoso recebeu representantes do ato e instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra.
- 5 No ano de 2001, foi realizada a 3ª Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia da Intolerância Correlata, promovida pela Organização das Nações Unidas, na cidade Durban, na África do Sul. O Brasil participou desse encontro e se tornou signatário de várias propostas indicadas ao final. Nesse evento foi muito importante a participação de militantes do movimento negro brasileiro, que tensionaram para que o Estado brasileiro atendesse alguns dos apontamentos dessa conferência. Para mais informações sobre este importante encontro, disponível em: <https://www.ancestralidades.org.br/marcos-historicos/conferencia-de-durban>. Acesso em: 01 nov. 2023.

européia (Brasil, 2023).

Logo após a criação da LDB (1996) foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento constituído de dez volumes com diretrizes educacionais nacionais (1997-1998). No volume “Pluralidade Cultural, Orientação Sexual” (Brasil, 2001) existem alguns apontamentos sobre a importância de se trabalhar nas escolas o tema da diversidade étnico-racial, no processo formativo da nação brasileira.

Neste documento normativo, temos uma visão crítica ao ideário da “democracia racial” enquanto *ethos* de representação do processo de construção da sociedade brasileira. Ao tempo que, nesse texto, valorizam-se os aspectos da diversidade cultural do povo brasileiro, assim como se destaca a importância da “tolerância” em torno da pluralidade cultural existente no Brasil. Ainda no caderno “Pluralidade Cultural” (Brasil, 2001) se utiliza o vago termo “movimento social” ao tratar das organizações negras, e, igualmente, evita-se estabelecer um apontamento mais agudo e direto ao enfrentamento ao racismo e de sua problemática, no processo educacional. Fica-se com a impressão de que a crítica “ao mito da democracia racial” não chega a se desdobrar numa postura efetivamente antirracista.

Mas é preciso destacar que, desde a década 1980, já existiam propostas de ensino que valorizavam a história e a cultura do negro e da negra no Brasil. A exemplo do projeto de Lei nº. 1.332/1983, do Deputado Federal Abdias do Nascimento (RJ), que propunha, no âmbito educacional, medidas compensatórias para os(as) pretos(as) e os(as) pardos(as), no Brasil. Desta forma, o ensino da história do povo negro e das culturas africanas estava presente nesse dispositivo legal. Entretanto, após anos e anos tramitando no Congresso, tal proposição foi arquivada (Rocha, 2013).

Por sua vez, no ano de 1988, com a repercussão das atividades em torno do centenário da abolição (1888-1988), o Deputado Federal, Paulo Paim (PT-RS), elaborou um projeto de lei vislumbrando a obrigatoriedade do ensino da história do negro e da África no currículo escolar brasileiro, que, do mesmo modo, foi arquivado. Já no ano de 1995, a Senadora Benedita da Silva construiu um projeto educacional semelhante que não teve votos suficientes dos senadores

para ser aprovado (Rocha, 2013).

Nessa conjuntura, José Severino de Oliveira<sup>6</sup>, militante do Movimento Negro de Recife e assessor do Deputado Estadual Humberto Costa (Partido dos Trabalhadores/Pernambuco, 1991-1995), apresentou um projeto de lei de inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira no currículo, em 1993. Esse deputado levou à frente tal proposição, mas, ao final, acabou sendo vetado pelo Governador Joaquim Francisco Cavalcanti (Menezes, 2023).

No entanto, Humberto Costa (PT-PE), no seu mandato de Deputado Federal - 1995 a 1999, retomou o projeto e levou à Câmara Federal através da proposta de Lei nº. 859/95. Logo, tal normativa foi aprovada na Comissão de Educação, recebendo uma emenda da Deputada Federal Esther Grossi (PT- RS, 1995-1999). Humberto Costa não conseguiu sua reeleição e o projeto foi recuperado pelos deputados Esther Grossi<sup>7</sup> e Ben-Hur Ferreira<sup>8</sup> (PT-Mato Grosso - 1999-2000).

Segundo Edson Lopes Cardoso<sup>9</sup>, que era um dos assessores do

- 6 Essa informação foi averiguada pelo pesquisador Adriano Bueno da Silva (2022), na sua dissertação de Mestrado em Educação, em que ele entrevistou Humberto Costa (Senador-PT-PE). Para mais dados sobre esse importante militante negro de Pernambuco, vide sua entrevista ao projeto “Projeto Ritmos, Cores e Gestos da Negritude Pernambucana”, disponível em: <https://eduplay.rnp.br/portal/video/33434>. Acesso em: 06 nov. 2023.
- 7 Natural do Rio Grande do Sul, professora de matemática e exerceu o mandato de deputado federal entre 1995-1999 e 1999-2003. Para mais informações, disponível em: <https://www.camara.leg.br/deputados/73894/biografia>. Acesso em: 15 nov. 2023.
- 8 Ben-Hur Ferreira é professor, filósofo e político brasileiro. Natural do município de Campo Grande - Mato Grosso do Sul, exerceu o mandato de Deputado Federal pelo PT entre 1999-2003. Para mais informações, disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ben-Hur\\_Ferreira](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ben-Hur_Ferreira). Acesso em: 16 nov. 2023.
- 9 Nasceu no município de Salvador, em 1949, logo migrou para Brasília. Em 1984 fundou a Comissão do Negro do Partido dos Trabalhadores, trabalho junto a assessoria e gabinetes dos deputados Florestan Fernandes, Paulo Paim, Ben-Hur Ferreira. Ele também esteve à frente da organização da Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em 1995.

Ben-Hur, foi ele que chamou a atenção para importância de analisar projetos anteriores existentes que não foram aprovados e/ou finalizados, entre tantos, destacou uma proposta do ex-deputado Humberto Costa que tocava no tema da educação para as relações raciais (Cardoso, 2022).

Assim, em 1999, foi apresentado o projeto de Lei nº. 259 à Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara Federal, de autoria dos deputados federais Esther Grossi e Ben-Hur Ferreira, que dispôs da obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática História e Cultura Afro-Brasileira” (Brasil, 1999).

Esse projeto, no decorrer de sua tramitação, sofreu mudanças e vetos. Por exemplo, o Art. 2º, “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” (Brasil, 2002, grifo nosso), foi vetado na Lei nº. 10.639/2003, leia-se “Art 79-A”.

Dessa maneira, os movimentos sociais negros não receberam espaço no texto final. Dado que é pouco visibilizado no debate da lei anteriormente indicado. Após um acúmulo de lutas reivindicatórias por educação engendradas pelos coletivos negros, no transcurso de todo século XX, a principal lei educacional voltado à cultura negra chegou ao lume e na redação final foi eclipsado o seu principal agenciador histórico - o Movimento Negro Brasileiro.

Depois de um longo processo de análises, na esfera legislativa, em janeiro de 2003, a Lei nº. 10.639 foi sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, alterando o artigo 26A da Lei nº. 9.394/96 e incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Assim como estabeleceu no calendário escolar o vinte de novembro como “Dia da Consciência Negra”. No ano de 2008 essa legislação foi atualizada com a Lei nº. 11.645 que incluiu os povos indígenas.

A Lei nº. 10.639/2003 foi acompanhada de importantes documentos norteadores, tais como: “Diretrizes Curriculares Nacionais para

---

Criou o jornal *Irohin*, em 1995, é autor de um conjunto de artigos sobre as contradições e as lutas do movimento negro contemporâneo (Alberti; Pereira, 2007).

a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” (2005), que teve como relatora a pesquisadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Também foram publicados os textos “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais” (2006); “Plano Nacional de implementação das diretrizes nacionais para a educação das relações e para o ensino de História e cultura Afro-brasileira e africana” (2013). Além de outros materiais didáticos que tiveram o objetivo de servir de auxílio de pesquisa para os professores da rede básica trabalharem na escola a temática afro-brasileira, africana e indígena.

Esses dispositivos normativos contribuíram para certas mudanças no cenário educacional brasileiro. Surgiram muitos núcleos de estudos afro-brasileiros e indígenas (NEABIs) nas universidades; pós-graduações para formar professores na temática da educação para as relações étnico-raciais; cursos de formações disponibilizados pelos sistemas de ensino aos seus respectivos educadores; associações de pesquisadores negros; e uma crescente produção de livros didáticos e literários com a temática étnico-racial (Carvalho, Oliveira, 2023).

No último quartel do século XX, acompanhamos a assunção do movimento negro contemporâneo, impondo ao Estado brasileiro uma agenda de políticas públicas de recorte racial. A partir de então, foi sendo gestado, gradualmente, uma “nova agência negra” e o fortalecimento da “cultura de consciência negra”, no Brasil.

Os pesquisadores Aline Pereira e Vantuil Pereira (2021) indicam os efeitos de uma “nova agência negra” (2004-2021) ocorridos após a implementação das políticas públicas raciais, engendradas no Brasil, sobretudo, no espaço educacional. Tais autores, por exemplo, ao analisarem o banco de dados de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, constataram o aumento exponencial de estudos sobre relações étnico-raciais, exemplificando – no tocante ao termo “racismo”, considerando o recorte de 1997-2001, foram publicados 105 trabalhos; por sua vez, na fase de 2017-2021, aconteceram 1.259 pesquisas (Pereira; Pereira, 2021).

Esse quadro de mudança também pode ser verificado no aumento

de grupos de pesquisas, linhas de pesquisas, revistas e mercado editorial, que detém a temática negra como centralidade (Pereira; Pereira, 2021). Portanto, nesse diapasão, esses estudiosos denominam de uma “nova agência negra”, em razão de que as ações dos movimentos sociais negros se configuram em novas dimensões, em grande medida, na luta pela efetivação das leis e ampliação de direitos.

Mas essa conjuntura histórica posta se estende dentro do fortalecimento de uma “cultura de consciência negra” que foi sendo instituída nas últimas décadas no país. Essa concepção é defendida por Amauri Mendes Pereira<sup>10</sup> (2013) e pode ser lida como uma soma de um conjunto de múltiplas ações de militantes negros, movimentos culturais, educadores, pesquisadores, entre outros atores sociais, em torno da defesa da cultura negra e do combate ao racismo, que impuseram a questão racial como parte integrante do debate político posto na sociedade brasileira. Dessa maneira, as atividades do 20 de novembro realizadas nas escolas de todo o Brasil, as reportagens e sessões legislativas em torno dessa data, são exemplos da consolidação da “cultura de consciência negra”.

No entanto, mesmo diante desses avanços, no plano institucional de políticas públicas e da assunção de várias leis e de políticas de ações afirmativas para pretos e pardos, a atualização da lei que torna mais severa a condenação em torno da prática do racismo<sup>11</sup>

---

10 Nasceu no Rio de Janeiro em 1951, foi um dos militantes negros que estiveram no processo de constituição do MNU e fundador da Sociedade de Intercambio Brasil-África (SINBA), integrou a direção do Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN), em 1975. Atualmente é professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e autor de vários livros sobre racismo, educação e movimento negro (Albert; Pereira, 2007).

11 Lei nº. 14.532, de 11 de janeiro de 2023 altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público. Disponível em: <https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:lei:2023-01-11;14532>. Acesso em: 14 nov. 2023.

e o aumento considerável de pessoas negras nas universidades e de uma maior representatividade da gente negra na mídia, o problema racial permanece no cerne dos grandes dilemas sociais da sociedade brasileira.

Segundo o economista Mário Theodoro (2022) a sociedade brasileira pode ser definida pelo termo de “sociedade desigual”, sobretudo a partir dos dados econômicos e sociais levantados por esse estudo. Além dessa constatação, o racismo se apresenta como o eixo principal da base de estruturação dessa ordem desigual, no Brasil, que tem um caráter permanente e de números inadmissíveis (Theodoro, 2022).

Theodoro (2022) aponta que a desigualdade social e racial garante privilégios para pequenos setores da sociedade, formados, majoritariamente, de pessoas brancas. Esse cenário de assimetria econômica e social entre brancos e negros no Brasil tem consequências em várias partes do tecido social e político, entre as quais a saúde, a educação, a justiça e o mercado de trabalho.

Isso em razão de que, no Brasil, o racismo ser um dado estrutural (Oliveira, 2021; Fernandes, 2021). Em outros termos, trata-se de uma problemática enraizada estruturalmente na sociedade e reproduzida cotidianamente pelas instituições públicas e privadas na dimensão do racismo institucional (Oliveira, 2021). Por sua vez, esse quadro de racismo e de desigualdades sociais permanentes reproduzidas, constantemente, exigem um processo educacional antirracista.

Dito de outro modo, não se trata apenas de garantir o conteúdo que considere as questões culturais e sociais do povo negro e indígena para a sociedade brasileira - uma educação para as relações étnico-raciais - e, igualmente, de refletir sobre a existência do racismo. Precisa-se ir além, configura-se como de fundamental importância a efetividade de uma educação antirracista, dito com outras palavras, um processo educacional de enfrentamento ao racismo e as suas múltiplas matizes de maneira cotidiana e permanente.

No plano da educação, os desafios em torno da Lei nº. 10.639/2003 e seus desdobramentos se encontram concentrados na sua efetiva aplicação pelas redes educacionais. Essa demanda se apresenta enquanto importante bandeira de luta dos movimentos e intelectuais

negros. Nesse ínterim, o estudo “Lei nº. 10.639/03: a atuação das secretarias municipais de educação no ensino de História e Cultura africana e afro-brasileiro”, realizado em 2023, sob a coordenação das pesquisadoras Beatriz Bedito, Suelaine Carneiro e Tânia Portella, demonstra sérios problemas no processo de cumprimento desse dispositivo legal em milhares de escolas públicas.

A partir da pesquisa que consultou mais de mil secretarias municipais de educação, tais autoras constataram que mais de 70% das redes não cumprem de maneira consistente os indicativos postos pela Lei nº. 10.639/2003 e seus documentos orientadores. Logo, apenas 29% dos municípios “desenvolvem ações que nos permitem reconhecer a intencionalidade em aplicar a referida lei” (Bedito; Carneiro; Portella, 2023, p. 8). Dessa maneira, essas estudiosas demonstram que ainda existe um longo caminho a ser percorrido para que a legislação educacional para as relações étnico-raciais e antirracista seja, concretamente, trabalhada nos espaços escolares.

Além desses dados, destacam-se que a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena ainda é, muitas das vezes, trabalhada nas escolas apenas em datas específicas, tais como 19 de abril (dia do índio), 13 de maio (Lei Áurea) e 20 de novembro (consciência negra). Geralmente em eventos capitaneados por educadores da área de humanas e com parcerias de militantes negros (as)

Em síntese, na maioria das escolas brasileiras, a temática das relações étnico-raciais é um assunto abordado de maneira tangencial e a toque de caixa, para cumprir demandas postas pelo calendário escolar. Encontram-se ausentes políticas públicas de formação continuada em educação antirracista para os educadores e gestores das escolas.

Por outro lado, torna-se necessário reconhecer que a Lei nº. 10.639/2003 foi uma das mais importantes ações afirmativas efetivadas na educação. Mesmo considerando as contradições e os limites presentes na aplicabilidade desse dispositivo legal, nunca, na história da educação brasileira, a discussão em torno da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena esteve tão presente no debate escolar.

As grandes barreiras para serem efetivadas as leis educacionais

antirracistas constituem-se num contexto maior no qual o racismo estrutural, atrelado à base econômica da sociedade brasileira, faz-se mais presente do que nunca. Sobretudo, em um momento histórico do sistema capitalista neoliberal que aprofunda as desigualdades sociais e raciais presentes no país. Nesse panorama, existe um contingenciamento nos recursos destinados à educação pública e, simultaneamente, aumento da precarização do mundo do trabalho.

Dessa maneira, configura-se como importante que a luta por uma educação antirracista seja por espaço efetivo no currículo, acompanhando de formações para educadores e gestores, mas, igualmente, constitui-se como relevante exigir melhoria na educação pública em sua totalidade. Um ensino público de qualidade que garanta espaços físicos adequados e confortáveis para a comunidade escolar; educadores com salários dignos e carga horária condizente para o tempo da pesquisa e do estudo na preparação das aulas; um processo educacional que possibilite por parte de docentes e discentes a reflexão permanente de leitura crítica do mundo de ontem e de hoje, são perspectivas também necessárias para o combate ao racismo no plano educacional.

Neste momento em que antecede as linhas finais do presente texto, convidamos os(as) leitores(as) para redimensionar os dados e as reflexões postos em tela. Em razão de que tratamos de um tema bem complexo e desafiador: um balanço de duas décadas de implementação da Lei nº. 10.639/2003. Ao fim e ao cabo, foram estabelecidos breves apontamentos sobre esse importante dispositivo legal e suas conexões com os desafios de aplicação de uma educação antirracista.

Para Frantz Fanon (2022), cada geração deve descobrir sua missão. Cumpri-la ou traí-la. Essa reflexão serve-nos para refletir sobre o presente-futuro da Lei 10.639/2003 e dos desafios da implementação de uma educação antirracista. Para o Estado brasileiro reconhecer a problemática racial no país e adotar políticas públicas reparatórias na área da educação, foi necessário que uma aguerrida geração de militantes e de intelectuais negros, no último quartel do século passado, dedicassem parte considerável de sua vida em lutas e ações reivindicatórias.

Oliveira Silveira e Beatriz Nascimento fizeram parte dessa

geração. Ambos viveram e realizaram boa parte dos seus estudos numa época na qual a história e a cultura afro-brasileira, assim como a discussão em torno do racismo, eram temas proscritos na educação e no currículo. Com a Lei 10.639/2003, “a consciência negra” se encontra presente no calendário escolar e, a partir do ano de 2024, o vinte de novembro se tornou feriado nacional.

Sumarizando, com o advento da Lei 10.639/2003, o racismo se tornou tema do debate político, eventos sobre as relações raciais, mesmo que pontuais, são realizados nos espaços escolares e, de maneira semelhante, já existem e se localizam nas escolas acervos de livros literários e didáticos destacando a cultura negra. Com as cotas raciais, no acesso ao ensino superior público, uma geração de jovens negros ocupa um espaço, que, de alguma maneira, esteve vedado aos seus progenitores.

No entanto, mesmo diante dessas conquistas educacionais, cabem às novas gerações garantirem esses avanços, assim como ampliar e aprofundar as políticas públicas de enfrentamento ao racismo estrutural brasileiro. Do mesmo modo, torna-se necessário vincular o embate ao racismo associado à luta contra a ordem econômica que sustenta as desigualdades sociais/raciais e se revela na educação e no processo de destruição da natureza.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar Araújo. **Histórias do Movimento Negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC-FGV, 2007.

ANCESTRALIDADES. **Conferência de Durban**. Disponível em: <https://www.ancestralidades.org.br/marcos-historicos/conferencia-de-durban>. Acesso em: 01 nov. 2023.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (Orgs.). **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira** São Paulo: Instituto Alana, 2023.

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**: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

BRASIL. Lei nº. 14.532, de 11 de janeiro de 2022. Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 jan. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECADI, 2005.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC/SECADI, 2006.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes nacionais para a educação das relações e para o ensino de História e cultura Afro-brasileira e africana**. Brasília. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2013.

BRASIL. **Pluralidade cultural e orientação sexual**: temas transversais. 3 ed. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 2001.

BUTLER, Kim D.; DOMINGUES, Petrônio. **Diásporas imaginadas: Atlântico negro e histórias afro-brasileiras**. São Paulo: Perspectiva, 2020.

CARDOSO, Edson Lopes. **Nada os trará de volta: escritos sobre racismo e luta política**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CLAVERY, Elisa. **Câmara aprova projeto que torna Dia da Consciência Negra feriado nacional; texto vai à sanção**. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/11/29/camara-aprova-projeto-que-torna-dia-da-consciencia-negra-feriado-nacional-texto-vai-a-sancao.ghtml>. Acesso em: 01 nov. 2023.

CLAVERY, Elisa. Câmara aprova projeto que torna Dia da Consciência Negra feriado nacional; texto vai à sanção. **G1**, Brasília, 29 de nov de 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/11/29/camara-aprova-projeto-que-torna-dia-da-consciencia-negra-feriado-nacional-texto-vai-a-sancao.ghtml>. Acesso em: 27 nov. 2023.

DOMINGUES, Petrônio. O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil. *In*: DOMINGUES, Petrônio; GOMES, Flavio dos Santos (Org.). **Da nitidez e invisibilidade: legado dos pós-emancipação no Brasil**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013. p. 269-304.

ENTREVISTA COM JOSÉ SEVERINO DE OLIVEIRA. **LAHOI UFPE** - Laboratório de História Oral e da Imagem da Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://eduplay.rnp.br/portal/video/33434> . Acesso em: 06 nov. 2023.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 6. ed. São Paulo: Contracorrente, 2021.

GOMES, Nilma Lino (Org.) **Saberes das lutas do movimento negro educador**. Petrópolis: Vozes, 2022.

KÖSSLING, Karin Sant' Anna. **As lutas anti-racista de afro-descendentes sob vigilância do DEOPS/SP (1964-1983)**. 2007. 313f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LITERAFRO. **Beatriz Nascimento**. Disponível em: <http://www.lettas.ufmg.br/literafro/ensaistas/1422-beatriz-nascimento>. Acesso em: 03 nov. 2023.

MENEZES, Adriana Vilar de. O protagonismo do movimento negro no ensino da cultura afro: dissertação retrata percurso que resultou na elaboração de lei sancionada em 2003. **Jornal da Unicamp**, Campinas, Edição 693, 04 a 18 de set, 2023. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/693/o-protagonismo-do-movimento-negro-no-ensino-da-cultura-afro>>. Acesso em: 19 nov. 2023.

NASCIMENTO, Beatriz. Por uma história do homem negro *In*: RATTI, Alex. (Org.). **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa oficial, 2006.

OLIVEIRA, Ariosvalber de Souza. Racismo estrutural e resistência negra: uma leitura do romance O Averso da pele, de Jeferson Tenório. *In*: AZEVEDO NETO, Joachin Melo (Org.). **História, literatura e sociedade**: políticas, reflexões e memórias em pesquisa. Guarujá: Científica Digital, 2022. p. 147-168. (Volume 1)

OLIVEIRA, Ariosvalber. de Souza; CARVALHO, Maria. E. G. Notas sobre os vinte anos da lei 10.639/2003 e educação antirracista. **Revista Cocar**, v. 19, n. 37, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7272>. Acesso em: 23 nov. 2023.

OLIVEIRA, Dennis de. **Racismo estrutural**: uma perspectiva histórico-crítica. São Paulo: Editora Dandara, 2021.

PEREIRA, Aline; PEREIRA, Vantuil. Miradas sobre o poder: a nova agência política do movimento negro brasileiro (2004-2021). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 41, n. 88, p. 33-56, 2021.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Para além do racismo e antirracismo**: a produção de consciência negra na sociedade brasileira. Itajaí: Casa Aberta, 2013.

PORTAL DA CAMARA DOS DEPUTADOS. **Ben-Hur Ferreira**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/deputados/74814/biografia>. Acesso em: 16 nov. 2023.

PORTAL DA CAMARA DOS DEPUTADOS. **Ester Grossi**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/deputados/73894/biografia>. Acesso em: 15 nov. 2023.

ROCHA, Solange Pereira. A Lei 10.639/03 na primeira década: reflexões, avanços e perspectivas. *In*: AIRES, José Luciano de Queiroz et al. (Org.). **Diversidade étnico-raciais & interdisciplinaridade**: diálogos com as Leis 10.639 e 11.645. João Pessoa: EDUFPG, 2013, p. 299-342.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. *In*: BRASIL. **Educação anti-racista**: caminhos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-38.

SILVA, Adriano Bueno da. **Ensino de História e Cultura Afro-brasileira**: de pauta do Movimento Negro à lei 10.639. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022.

SILVEIRA, Oliveira. **Carta à Beatriz Nascimento**. Porto Alegre, 02 de janeiro de 1978. Disponível em: <https://art-sandculture.google.com/asset/letter-of-oliveira-silveira-to-beatriz-nascimento-private-collection-of-oliveira-silveira/>

ygHMOS6qs5Yy1Q?hl=pt-br&ms=%7B%22x%22%3Ao.6517978717835141%2C%22y%22%3Ao.3364235561512878%2C%22z%22%3A8.931155193922262%2C%22size%22%3A%7B%22width%22%3A1.8716063320963194%2C%22height%22%3Ao.623290692879371%7D%7D. Acesso em: 25 out. 2023.

THEODORO, Mário. **A sociedade desigual**: racismo e branquitude na formação do Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

## **CAPÍTULO 8**

# **A LEI 10.639/2003 E A ANEMIA FALCIFORME: O EPISTEMICÍDIO NEGRO DE CADA DIA!**

*Joseilton Brito de Freitas*

*A ignorância branca tem sido capaz de florescer todos esses anos porque uma epistemologia da ignorância branca a protegeu contra os perigos de uma negritude e de uma vermelhidão. [...] Apenas ao começarmos a quebrar essas regras é que podemos começar o longo processo que irá levar à eventual superação dessa escuridão branca (Charles Wright Mills).*

### **UMA INTRODUÇÃO**

A proposta deste artigo é refletir sobre alguns aspectos dos vinte anos da Lei nº 10.639/2003 que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana para o ensino escolar público e privado. O presente texto também pretende refletir sobre o silenciamento do conhecimento das matrizes africanas e afro-brasileiras e a ausência de conhecimento sobre a anemia falciforme no âmbito escolar, que são produzidas e reproduzidas pelas práticas epistemicidas que anulam e invalidam qualquer forma de conhecimento.

A relação silenciosa entre a Lei nº. 10.639/2003 e a anemia falciforme demonstra que o apagamento de conteúdos e temas africanos e afro-brasileiros impede que sejam visualizadas as nuances e

estratégias que contribuem para a manutenção das desigualdades raciais no país.

O desenrolar da discussão desse texto tem como base a pesquisa bibliográfica da Lei nº. 10.639/2003 e seus desdobramentos e as contribuições dos autores Saikali (1992), Gomes (2017), Noguera (2014), Santos (2010), Theodoro (2022), entre outros.

O texto está dividido em três momentos: a princípio, destacamentos alguns avanços acerca da implementação e dos desdobramentos da Lei nº 10.639/2003; em seguida, refletimos sobre o que vem a ser a anemia falciforme e sua relação com essa lei; logo após refletimos sobre a ideia de epistemicídio da história e da cultura africana e afro-brasileira e, inferindo, reflexionaremos algumas questões sobre o silenciamento do conhecimento de homens e mulheres africanos (sejam aqueles nascidos na África, sejam aqueles que são frutos da diáspora, ou aqueles que têm a África nascida em si, como nós, afro-brasileiros).

## **A NECESSIDADE DE UMA LEI ANTIRRACISTA**

Um dos maiores avanços conquistados pela sociedade brasileira no tocante ao sistema educacional pela garantia de direitos de negros e negras foi a promulgação da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) que alterou a Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) tornando obrigatório o ensino dos conteúdos de História da África e da Cultura Afro-brasileira no ensino público e privado do país.

Antes da Lei nº. 10.639/2003 com a promulgação da Constituição de 1988 foi aprovado o Capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I, da Educação, Artigo 242, parágrafo 1º “o ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (Brasil, 1988).

A Resolução nº 1/2004 do CNE que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNE-RER) (Brasil, 2004), a Lei nº. 12.288/2010 que versa sobre o Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010), a Lei de Cotas nº. 12.711/2012 que

dispõe sobre a reserva de cota para estudantes negros no ensino superior (Brasil, 2012), a Lei nº. 12.990/2014 que dispõe sobre cotas nos concursos públicos federais (Brasil, 2014) e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2013) constituem também como uma grande evolução do currículo escolar brasileiro, resultantes do desdobramento da Lei nº. 10.639/2003.

A nível de prática pedagógica, em sala de aula, no tocante a uma educação antirracista, verificamos a publicação da obra intitulada “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais” (Brasil, 2006) produzida pela Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) integrante do Ministério da Educação (MEC) que tem como objetivo conduzir o processo ensino-aprendizagem no sentido de valorização da contribuição de homens e mulheres africanos e seus descendentes.

A Lei nº. 10.639/2003 também impulsionou a criação de vários Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas-NEABIs que tem como objetivo desenvolver programas e projetos no interior das universidades sobre relações étnico-raciais em diversas áreas do conhecimento numa ação integrada e articulada entre ensino, pesquisa e extensão.

A alteração nos editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-FNDE) que passaram a exigir a abordagem da história e cultura afro-brasileira, que até eram renegados nos livros didáticos do Ensino Fundamental e Médio. A realização de Cursos de Aperfeiçoamento e Especializações em Educação para as Relações Étnico-Raciais para professores da Educação Básica e lideranças do Movimento Negro. A criação de diversos cursos de Mestrado e Doutorado tendo como área de concentração em estudos africanos e afro-brasileiros. Como também a criação do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos (POSAFRO), o Grupo de Trabalho em História da África da Associação Nacional de História (GT História da África-ANPUH) e a Associação Brasileira de Estudos Africanos (ABEÁfrica).

A Lei nº. 10.639/2003 foi retificada pela Lei nº. 11.645/2008,

incluindo como obrigatório também na educação básica do país, além do ensino sobre história e cultura afro-brasileira, o indígena. A inclusão da temática indígena não altera as áreas de prioridade no ensino, a discussão em sala de aula continua sendo desenvolvida sobre a formação histórica e cultural da população brasileira, tendo como base os dois grupos étnicos: os indígenas e os africanos.

A necessidade de uma lei antirracista se deu pela grande ausência de informações à comunidade escolar sobre a inclusão de negros e negras que foram historicamente privados de acesso a oportunidades, inviabilizando as políticas de ações afirmativas de acesso ao conhecimento. A promulgação da Lei nº. 10.639/2003 foi um importante avanço na busca por justiça epistêmica e o fim do silenciamento racista em relação à história dos povos africanos e afro-brasileiros.

### **A INVISIBILIDADE DA LEI Nº 10.639/2003 PARA COM A ANEMIA FALCIFORME**

Para compreender a relação existente entre a Lei nº. 10.639/2003 e a anemia falciforme é preciso que se entenda o que vem a ser doença falciforme. A doença falciforme é uma doença hereditária, decorrente de uma mutação genética ocorrida há milhares de anos no continente africano. É uma doença genética muito comum no Brasil e que acomete a população afro descendente, causada por um gene recessivo, que pode ser encontrado em frequências que variam de 2% a 3% na população brasileira em geral, e de 6% a 10% na população negra (Brasil, 2015).

A origem da doença falciforme, no Brasil, ocorreu com a imigração forçada de povos africanos negros para serem escravizados no período de 1550 a 1850, estando hoje difundida por todo o mundo, atingindo predominantemente pessoas pretas e pardas, mas se encontra presente também em pessoas brancas (Brasil, 2009).

Há um tipo de anemia denominada anemia falciforme que faz parte do grupo das doenças falciformes. Esse tipo de anemia é diferente da anemia causada por deficiência de vitaminas e minerais como o ferro e diferente também da provocada por parasitas intestinais como os vermes, adquiridos quando não lavamos as mãos

e os alimentos. No caso da anemia falciforme, é uma alteração na hemoglobina, pigmento dos glóbulos vermelhos responsável por transportar oxigênio para os tecidos do corpo. Sem flexibilidade para passar por capilares pequenos, as hemácias vão se acumulando e obstruindo a circulação do sangue, o que implica, por conseguinte, na dificuldade da oferta do oxigênio aos tecidos e órgãos dos sistemas do corpo.

A anemia falciforme acontece quando o indivíduo possui somente a hemoglobina alterada chamada S (indivíduo SS). Há diversas outras alterações na hemoglobina que não a S. Entre estas alterações estão a talassemia, a hemoglobinopatia C e outras. Assim são doentes falciformes, além do indivíduo SS, os indivíduos que possuam hemoglobina S associada a hemoglobina C (SC), ou hemoglobina S associada a talassemia (Brasil, 2000, p. 4).

As pessoas que vivem com a anemia falciforme ao invés das hemácias se apresentarem com a forma arredondada, assumem um formato de foice (como uma meia-lua) quando estão em condições de pouca oxigenação, daí o nome falciforme. Por terem esse formato, essas células passam pelos vasos sanguíneos com mais dificuldade e causam dor aguda. Várias partes do corpo podem ser afetadas, ou seja, vários órgãos podem ser prejudicados. A doença apresenta diversos sintomas, como AVC (acidente vascular cerebral), icterícia (olhos amarelados), sequestro esplênico (problema no baço), priapismo (ereção involuntária do pênis) e úlcera de perna.

A anemia falciforme não tem cura e o tratamento consiste em medidas paliativas para lidar com as frequentes - por vezes extremas - crises de dor: no abdômen, no tórax, nas articulações, como aquelas das mãos e dos pés, bem como para lidar com os inchaços e úlceras nestes últimos. Infecções graves representam uma das principais causas de hospitalização na vida de uma criança com anemia falciforme (Ângulo, 2007). Registram-se, ainda, com mais frequência, na população geral, acidentes vasculares cerebrais - vulgo derrames

- que então acometem os indivíduos com anemia falciforme mesmo sendo eles ainda crianças e adolescentes (Araújo, 2006).

A anemia falciforme é um grande desafio para as políticas educacionais, uma vez que as crianças e os adolescentes com anemia falciforme, em razão das frequentes ocorrências de dor, da rotina de tratamentos médicos e das internações hospitalares, perdem muitos mais dias letivos do que a maioria das crianças e adolescentes em geral.

Além disso, mesmo quando frequentando a escola regularmente, é comum que tenha problemas de desempenho em face das características crises de extrema fadiga, bem como, dificuldades de memória causadas pela baixa circulação de sangue no cérebro, um órgão facilmente passível de ser afetado pelas obstruções capilares comuns à doença. Assim, muito embora o desempenho acadêmico de crianças e adolescentes com anemia falciforme, possa estar afetado muito mais em razão das ausências às aulas, do efeito colateral de medicamentos, das crises de dor e fadiga, dos conflitos familiares resultantes do manejo cotidiano e doméstico de uma doença crônica, não é incomum que pequenos e silenciosos infartos cerebrais sejam os primeiros causadores de baixa performance intelectual de algumas crianças e adolescentes com anemia falciforme (Saikali, 1992, p. 16).

O debate sobre a anemia falciforme em torno da Lei nº. 10.639/2003 ainda evidencia muitos desafios para associar a doença à História da África e da Cultura Afro-brasileira. A ampliação e o conhecimento sobre a anemia falciforme na comunidade escolar contribuem para amenizar as situações cotidianas de preconceito na escola e a abordagem de conceitos científicos relacionados as questões étnico-raciais. Historicamente, a medicina está focada em descobrir curas para as doenças que assolam o Ocidente. No entanto, a pesquisa sobre

enfermidades que são letais para o corpo negro (como tuberculose e anemia falciforme) caminham devagar e não encontram o devido investimento (Sousa apud Woodson, 2021, p. 14).

A população negra, sistematicamente, vem sendo prejudicada no âmbito escolar com o silenciamento do conhecimento sobre a anemia falciforme e isso não se trata apenas de desinformação, trata-se, antes de tudo, da presença do racismo estrutural e institucional no Brasil.

As pessoas que vivem com a anemia falciforme têm menos oportunidades de acesso à educação e ao mercado de trabalho. A vulnerabilidade institucional das pessoas afetadas pela doença é fruto da combinação de muitos fatores condicionantes e determinantes que são agravados pelo regime de racismo estrutural que marca severamente a sociedade brasileira. Segundo Mário Theodoro esse silenciamento do conhecimento faz parte de uma sociedade desigual:

Há uma escola dos mais ricos e outra dos mais pobres. As grandes escolas particulares acolhem os filhos das elites que formarão a elite futura com valores distantes do princípio da igualdade. Os colégios particulares de segunda linha abrigam uma classe média remediada, enquanto a escola pública alberga os mais pobres e concentra a maior parte das crianças e adolescentes negros (Theodoro, 2022, p. 172).

A invisibilidade e desconhecimento sobre a doença falciforme em toda a sociedade ainda são marcantes e acabam levando a produção e reprodução de estereótipos e estigmas que resultam num racismo estrutural afetando diretamente na difusão do conhecimento. O apagamento de determinados conteúdos de matriz africana ou afro-brasileira referente à doença falciforme acarreta numa prática epistemicida resultando em preconceito, discriminação e sofrimento. A negação desses saberes e dessas formas de conhecimento sobre a doença também é uma prática de refutação do próprio modo de ser e existir da população afro-brasileira.

## A LEI Nº 10.639/2003 E O EPISTEMICÍDIO NEGRO DA ANEMIA FALCIFORME

A Lei nº 10.639/2003 completou duas décadas de existência e sua efetivação e implementação ainda caminham a passos lentos, refém de uma dinâmica construída historicamente pelo processo colonizador, etnocêntrico e racista do conhecimento. A produção e incorporação de conhecimento dos africanos, indígenas e seus descendentes estão postos no silenciamento de temas e conteúdos, na invisibilidade dos projetos político-pedagógicos e nos programas educacionais oficiais que constroem o chão da sala de aula. Como assinala Nogueira (2014, p. 45):

Os sujeitos são educados/treinados para desconhecerem o lugar de conhecimento e produção de ideias dado a partir de vieses negro e africano. Isto é, dado que epistemologias negras são negadas nos currículos oficiais, não é colocada para negras, negros e demais sujeitos a possibilidade de conhecer o mundo e suas organizações e engendramentos partindo-se de uma posição de sujeito cognoscente negro, ou a partir de uma afroperspectiva.

Há ausências e silenciamentos em torno das matrizes africanas e afro-brasileiras quando se propõe discutir os apontamentos e referenciais sobre a anemia falciforme que resulta numa prática epistemicida invalidando assim, qualquer tipo de produção e reprodução do conhecimento.

A escola é um espaço de construção de saberes, de resignificação dos conteúdos e de interação com o outro. A escola é um local onde os alunos e alunas se reconhecem enquanto indivíduos, cidadãos e cidadãs. É um espaço de conquista dos direitos de aprendizagem. Portanto, a escola passa a ser o lugar onde as crianças e os adolescentes deverão encontrar os meios e os caminhos para que possam se preparar para realizar seus objetivos vividos a cada dia. Sem dúvida a doença falciforme é um destes desafios que requer a construção

de sua cidadania para que a pessoa se sinta cuidada e pertencente a uma rede social de forma a possibilitar o seu pleno desenvolvimento.

As crianças e adolescentes com anemia falciforme tendem a repetir o ano escolar com maior frequência do que as outras. As crianças com essa doença evadem com mais frequência e mais cedo da escola, além de experimentarem mais afastamentos e retornos por causa das manifestações da anemia falciforme. Sumarizando: crianças com anemia falciforme sofrem mais interferências e reverses do que as outras crianças. As dificuldades que elas encontram para manterem-se assíduas em sala de aula indicam, entre outras coisas, que a comunidade escolar desconhece sobre as intercorrências da doença, dificultando assim, o papel social e educador do professor em sala de aula.

As manifestações clínicas da anemia falciforme ocorrem desde o primeiro ano de nascimento da criança e continuam a persistir por toda a vida. E, devido a essas diversidades de manifestação e da gravidade da própria doença, diferentes órgãos podem ser afetados resultando num impacto negativo em seu desenvolvimento cognitivo e psicossocial, significativa morbidade, redução da capacidade de trabalho e baixa expectativa de vida.

As práticas, as maneiras de agirem, os modos de serem, as formas de conhecimento dos povos africanos e seus descendentes têm-se ao longo dos tempos sendo refutados, renegados e aviltados pela dominação europeia. As limitações da Lei nº. 10.639/2003 de certa forma vêm corroborando com o epistemicídio da história e cultura das matrizes africanas e afro-brasileiras no tocante a difusão do conhecimento sobre anemia falciforme.

Os saberes africanos e afro-brasileiros em relação aos conteúdos sobre a doença falciforme vêm se dissolvendo e se escasseando através de diversas estratégias de cooptação do conhecimento. O apagamento dos temas e conteúdos sobre a anemia falciforme promove o epistemicídio e o branqueamento dos pensamentos africanos e seus descendentes.

Eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho porque eram sustentados por práticas sociais e povos estranhos. O

epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio, porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar [...] (Santos, 1996, p. 104).

A colonização do conhecimento, o epistemicídio do saber e o racismo estrutural contribuem sistematicamente para a invisibilidade das culturas e histórias dos povos africanos, indígenas e seus descendentes. Os projetos político-pedagógicos, os planos de aula, os currículos, os autores de referência e os componentes curriculares ainda estão muito distantes dos conteúdos a serem abordados sobre a anemia falciforme.

Os currículos escolares ainda estão estruturados no pensamento histórico-cultural do colonizador europeu tomando como base a universalidade do conhecimento racional e científico da experiência europeia, desconsiderando os saberes, as diversidades e as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros.

A universalidade do conhecimento a partir da perspectiva eurocêntrica desqualificou a validade dos saberes, a produção intelectual e a difusão do conhecimento dos povos colonizados. Como afirma Noguera (2014, p. 27),

Essa hegemonia, no caso da colonização do continente africano, passou a desqualificar e inviabilizar os saberes tradicionais, proporcionando uma completa desconsideração do pensamento filosófico desses povos. [...] Aqui, racismo epistêmico remete a um conjunto de dispositivos, práticas e estratégias que recusam a validade das justificativas feitas a partir de referenciais filosóficos, históricos, científicos e culturais que não sejam ocidentais.

Nesse contexto, vale registrar, a nível local, o empenho do Conselho Municipal de Saúde de Campina Grande (CMS-CG) e a Associação de Paraibana dos Portadores de Anemias Hereditárias (ASPPAH) - espaços de controle social - que realizaram quatro encontros para

promoção de conhecimentos e saberes sobre a doença falciforme, numa tentativa de dar enfrentamento ao racismo epistêmico.

Trataram-se do I Encontro de Pessoas com Doença Falciforme da Borborema (2015) - Doença Falciforme: Alguns aspectos; II Encontro de Pessoas com Doença Falciforme da Borborema (2016) - Panorâmica Geral sobre a Política Nacional de Atenção Integral à Pessoa com Doença Falciforme; III Encontro de Pessoas com Doença Falciforme da Borborema (2017) - Panorâmica da Organização das Pessoas com Doença Falciforme no Brasil: Desafios dos Movimentos Sociais e; IV Encontro de Pessoas com Doença Falciforme da Borborema (2018) - Avanços e Desafios da Pessoa com Doença Falciforme no Brasil<sup>1</sup>.

Várias estratégias foram criadas, no município de Campina Grande, para desconsiderar a limitação, o cerceamento e a refutação dos saberes e conhecimentos dos povos africanos e afro-brasileiros. Fruto da luta do Movimento Negro de Campina Grande (MNCG) e de professores e pesquisadores da área étnico-racial, tem-se a promulgação da Lei nº 3.565, de 31 de dezembro de 1997, que instituiu a Semana da Consciência Negra nos estabelecimentos de Ensino da Rede Municipal de Ensino. Ainda segundo esse dispositivo legal, a Secretaria de Educação e de Cultura será a responsável, em conjunto com as escolas da rede, de organizar o Dia Nacional da Consciência Negra, 20 de novembro de cada ano (Campina Grande, 1997). Cabe destacar que tal lei foi aprovada bem antes da Lei nº. 10.639/2003, o que demonstra a força dos movimentos sociais negros existentes em várias regiões do Brasil.

Em 31 de outubro de 2013, por força da Lei nº. 5.334, a Lei nº. 3.565/1997, que instituiu a “Semana da Consciência Negra” teve alterado os seus artigos 1º e 2º e foi acrescentado incisos § 1 no artigo 1º, dessa maneira, ficou estabelecido que a Semana da Consciência Negra e de Ação Antirracista, deve ser realizada todos os anos, nas escolas da rede municipal de Campina Grande, no período de 14 a 20 de novembro (Campina Grande, 2013).

Um outro registro de enfrentamento ao racismo epistêmico foi a aprovação da Resolução nº. 087/2010, de 28 de dezembro de 2010,

1 Para mais informações: [www.conselho.saudecg.com](http://www.conselho.saudecg.com); <https://asppah.com>

do Conselho Municipal de Educação, que regulamentou as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e de História e Cultura Indígena no Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande, sendo atualizada em 19 de outubro de 2020 pela Resolução nº. 09/2020 (Campina Grande, 2020).

Dando sequência, a Lei nº. 8.701, de 07 de julho de 2023, em seu Art. 1º - Fica autorizada a instituição no âmbito do Município de Campina Grande-PB do Programa Municipal de Enfrentamento ao Racismo Institucional, com a finalidade de implementar novos paradigmas de políticas públicas e de ação pública no enfrentamento ao racismo institucional (Campina Grande, 2023).

## **INFERINDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

A anemia falciforme e o epistemicídio negro são a interface de um mesmo processo, uma sistematização do extermínio de saberes africanos e afro-brasileiros. Esse apagamento dos conhecimentos resulta no branqueamento das mentes e comportamentos da população negra.

É de fundamental importância que o professor tenha acesso a informações e formações sobre a doença falciforme para que ele possa contribuir de forma adequada em sua atuação em sala de aula com crianças e adolescentes com a anemia falciforme. A doença é uma condição especial que vai exigir certos cuidados. O grande desafio para a família e toda a comunidade escolar é compreender a relação da doença com a criança ou o adolescente e suas especificidades.

Desse modo, o(a) professor(a) tendo a oportunidade de acesso ao conhecimento sobre a anemia falciforme pode contribuir positivamente com a vida escolar da criança e do adolescente.

As crianças e os adolescentes com anemia falciforme podem faltar às aulas por causa de complicações clínicas e/ou necessidade de tratamento contínuo. Nesse caso, os pais devem informar à escola, que deverá providenciar o encaminhamento de atividades e trabalhos para o aluno realizar, na medida do possível, durante o afastamento. É de responsabilidade de a escola criar estratégias de

recuperação dos conteúdos e da aprendizagem.

Estudos comprovam que, se as escolas e universidades não tiverem uma estrutura de apoio às crianças e adolescentes com doença falciforme, esses alunos podem perder semanas durante o ano letivo e ter grandes prejuízos no processo de aprendizagem. Caso a criança tenha que faltar às aulas por causa de algum evento relacionado à doença é importante informar à escola. Estando a par da situação, a equipe pedagógica poderá transmitir ao aluno a sensação de acolhimento e dar-lhe a oportunidade de recuperar o conteúdo perdido assim que retornar às aulas. Ao mesmo tempo, esse aluno não será considerado “faltoso” e sua família não será responsabilizada por suas faltas (Dyson, 2014, p. 3).

Esconder esses saberes e conhecimentos revelam uma dicotomia epistêmica, como diz o sociólogo Boaventura Santos (2010), a razão metonímica e dicotômica e hierarquizante, opõe civilizado e bárbaro; culto e ignorante; branco e negro; masculino e feminino; heterossexual e diversidade sexual; adulto e criança; e assim por diante.

A razão metonímica, que está na base de alguns argumentos filosóficos, é sempre um instrumento epistemicida, isto é, desqualifica e recusa os saberes que não se enquadram em seus registros. Para dizer de outro modo, o que está em jogo aqui é uma briga contra a colonização do pensamento. Por isso, um exercício filosófico interessado no pluralismo de perspectivas epistêmicas precisa se defrontar com o etnocentrismo europeu que perpassa a filosofia (Nogueira, 2014, p. 32).

A mudança na legislação educacional brasileira, a partir da Lei nº. 10.639/2003 e dos demais documentos normativos, em torno de uma educação para as relações étnico-raciais, podem ser considerados um grande avanço no enfrentamento a redução das desigualdades raciais no país.

No entanto, ainda existem grandes desafios nas práticas

pedagógicas consolidadas no Brasil. A pesquisa Lei nº. 10.639/03: a atuação das secretarias municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira (2023) destacou o desafio atual. Realizado pelo Geledés - Instituto da Mulher Negra e pelo Instituto Alana, o estudo ouviu 1.187 secretarias municipais de Educação – o equivalente a 21% das redes municipais de ensino do país. A maioria delas (71%) disse realizar pouca ou nenhuma ação para a efetividade da Lei nº. 10.639. Apenas 29% disseram realizar ações consistentes e perenes para garantir a implementação da lei, segundo a pesquisa.

Em um estudo anterior, intitulado: As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei nº. 10.639/2003 (2013), coordenado pelo Programa de Ações Afirmativas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), traçou um panorama das experiências por todo o país e, também, apontou a falta de visibilidade e acompanhamento das ações. Essa pesquisa destacou ainda que a dificuldade de implementação não se dá pelo desconhecimento da obrigatoriedade do assunto, mas porque a forma de trabalhá-la ainda gera dúvidas.

Para superar essa situação de racismo epistêmico, será preciso uma mudança radical no campo do conhecimento. Mais do que somente na teoria educacional e na escola. Será preciso construir uma pedagogia das ausências e das emergências que nos ajude a produzir as epistemologias do Sul. Dessa maneira, como afirma Nilma Lino Gomes (2017, p. 53-54):

As epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão das muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados. Essa supressão é resultado de um processo histórico de dominação epistemológica imposto pelo colonialismo. As epistemologias do Sul valorizam os saberes que resistiram com êxito a essa dominação e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos e práticas. A esse diálogo entre saberes Boaventura chama de ecologia de saberes.

As práticas pedagógicas, os objetos de conhecimento, os componentes curriculares, as metodologias, os planos de aulas, o Projeto Político Pedagógico (PPP), o processo de ensino-aprendizagem e as rotinas educacionais devem estar plenamente alinhadas ao conjunto de saberes e conhecimentos sobre anemia falciforme para que possam construir uma relação étnico-racial igualitária, buscando o reconhecimento e a valorização da contribuição de mulheres africanas e homens africanos e seus descendentes para a formação social, econômica, cultural e política do país.

## REFERÊNCIAS

ANGULO, Ivan L. Acidente vascular cerebral e outras complicações no Sistema Nervoso Central nas doenças falciformes. **Revista Brasileira Hematologia Hemoterapia**, v. 29, n. 3, p. 262-267, jul./set., 2007.

ARAÚJO, Reginaldo Silva de. **Organização e politização do movimento de saúde dos portadores falcêmicos na Grande São Paulo-Brasil**. Brasília: LetrasLivres, 2006. (Série Anis).

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (Orgs). **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Instituto Alana, 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Doença falciforme. Manual do Paciente.** Brasília: Ministério da Saúde, 2000.

BRASIL. **Doença falciforme: conhecer para cuidar.** Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

BRASIL. **Portaria MS nº 992, de 13 de maio de 2009.** Institui a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra. Brasília: MEC, 2009.

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:** seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

CAMPINA GRANDE. **Lei nº. 5.33431/2013,** de 31 de outubro de 2013, que ficou estabelecido que a “Semana da Consciência Negra e de Ação Antirracista”, deve ser realizado todos os anos, nas escolas da rede municipal de Campina Grande, no período de 14 a 20 de novembro. Campina Grande: Secretaria da Educação, 2013.

CAMPINA GRANDE. **Lei nº. 8.701,** de 07 de julho de 2023, fica autorizada a instituição no âmbito do Município de Campina Grande-PB do Programa Municipal de Enfrentamento ao Racismo Institucional, com a finalidade de implementar novos paradigmas de políticas públicas e de ação pública no enfrentamento ao racismo institucional. Campina Grande: Secretaria da Educação, 2023.

CAMPINA GRANDE. **Resolução nº. 087/2010,** de 28 de dezembro de 2010, do Conselho Municipal de Educação, que regulamentou as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e de História e Cultura Indígena no Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande, sendo atualizada em 19 de outubro de 2020 pela

Resolução nº 09/2020. Campina Grande: Secretaria da Educação, 2010.

CAMPINA GRANDE. **Lei nº 3.565/1997**, de 31 de dezembro de 1997. Institui a Semana da Consciência Negra nos estabelecimentos de Ensino da Rede Municipal de Ensino. Campina Grande: Secretaria da Educação, 1997.

DYSON, Simon. **Doença falciforme saúde e segurança**: manual para políticas sobre a doença falciforme na escola. Leicester: Universidade de Montfort, 2014.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações a escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

SAIKALI, Maria Olimpia Jabur. **Crianças portadoras de anemia falciforme**: aspectos do desenvolvimento cognitivo e desempenho escolar. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, São Paulo, 1992.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. Campinas: Cortez, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

THEODORO, Mário. **A sociedade desigual**: racismo e branquitude

na formação do Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

WOODSON, Carter Godwin. **A des-educação do negro**. São Paulo: Penguin/Companhia das Letras, 2021.

## **CAPÍTULO 9**

# **A LEI 10.639/2003: TRAJETÓRIA, AFIRMAÇÃO E INTOLERÂNCIA ÀS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS EM ESPAÇOS ESCOLARES**

*José Pereira de Sousa Junior*

### **A LEI 10639/2003: HISTÓRIA E AFIRMAÇÃO**

Há 20 anos, passava-se a incluir no texto de um dos mais importantes marcos da educação nacional – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei no. 9.394/1996) – o seguinte artigo:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 10 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.

§ 20 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 (Brasil, 2003).

Quando você torna o ensino de história e culturas africanas e afro-brasileiras obrigatório nos currículos escolares da educação básica nacional, você dá respaldo para que os professores e gestores tratem dessa questão na sala de aula. Não é mais uma questão opcional, mas sim uma obrigatoriedade trabalhar a questão do racismo na educação em um país extremamente racista. Então é um peso institucional muito grande, que também promove outros documentos norteadores, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que possibilitam que esse trabalho seja realizado de forma estruturada e sistematizada em todo o país, impactando diversas ações como formação de professores, produção de material didático, revisão curricular etc.

Com a democratização do Brasil, principalmente nos anos iniciais com os governos a partir de 1985, as políticas culturais, já inovadoras no período anterior, foram ampliadas e radicalizadas no sentido de “democratizar” a cultura, ou seja, reconhecer como símbolo de herança nacional não apenas a “alta cultura” da elite, mas também a pluralidade cultural étnica e religiosa brasileira (indígena e afro-brasileira) que haviam sido relegadas ao segundo plano como “cultura popular”, referindo-se como cultura das classes menos privilegiadas manipuladas como folclore e cheias de estereótipos que em grande medida deturpava o imensa diversidade cultural existente dentro do Brasil.

É interessante notar, que nesse período, os chamados direitos culturais, especificamente aqueles ligados à noção de etnia, ganham força no cenário político nacional. Na constituição de 1988 eles aparecem em diversas esferas, seja com o reconhecimento dos direitos quilombolas, seja nas reivindicações de inclusão da pluralidade cultural nos currículos escolares da escola básica.

É em 1988, também que Zumbi, o lendário líder do Quilombo de Palmares, entra para a história nacional como herói, e foi criada, no

interior do Ministério da Cultura, a Fundação Palmares, responsável pela preservação do patrimônio cultural afro-brasileiro e pela implantação de políticas nessa área, como por exemplo, a identificação de potenciais grupos quilombolas e seu reconhecimento jurídico.

Nesse contexto, os movimentos políticos negros mais do que denunciarem o racismo e buscarem igualdade de condições dentro de uma sociedade de classes, passaram a reivindicar políticas públicas de ação afirmativa que garantissem o reconhecimento de que a sociedade brasileira é composta por uma população racial e culturalmente diferenciada.

A política de afirmação reivindicada envolvia, não apenas o reconhecimento da especificidade racial e cultural do negro, como também a inclusão dessa população como cidadãos, a afirmação dos seus direitos civis e uma política de redistribuição, ou de cotas, dentro de uma lógica de reparação aos séculos de exclusão sofrida pelos negros.

Essas movimentações unificadas desaguaram na célebre Marcha Zumbi dos Palmares (20 de novembro de 1995), com cerca de 20 mil negros e negras, que foram a Brasília com documento reivindicatório entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso, e a Câmara Federal (Dias, 2005). O Portal Ìrohìn - Centro de Documentação, Comunicação e Memória Afro-brasileira, que tinha Edson Cardoso como seu editor chefe, foi o responsável pela publicação do Documento final da Marcha Zumbi dos Palmares.

O documento, no primeiro item de seu diagnóstico, Racismo e Escola, já denunciava [...] a escola se afigura como um espaço privilegiado de aprendizado do racismo, especialmente devido ao conteúdo eurocêntrico do currículo escolar, aos programas educativos, aos manuais escolares e ao comportamento diferenciado do professorado diante de crianças negras e brancas. (Portal Ìrohìn, 1996).

No evento da Marcha, representantes do movimento entregaram ao presidente da época, Fernando Henrique Cardoso, uma série de reivindicações, dentre elas a implementação da Convenção sobre a eliminação da discriminação racial no ensino, o

monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União, o desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente a diversidade racial, a identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e a compreender o impacto da discriminação na evasão e repetência das crianças negras (Santos, 2005).

Vale ressaltar, que a promulgação da Constituição “Cidadã” de 1988 (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988) onde se reconheceu a pluralidade cultural como parte integrante de nosso país, a necessidade de se combater a discriminação racial e promover a valorização das identidades étnicas; juntamente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN,1996), e a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), passou a ser vista como uma referência para o Ensino Fundamental e Médio de todo país, pois, tinha como um de seus objetivos explícitos garantir a todos os estudantes brasileiros o direito aos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania plena, estes elementos passaram a ser vistos antecedentes indispensáveis para a Lei 10.639/2003.

A Lei 10639 foi uma das primeiras leis sancionadas pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e buscava dar respostas institucionais como política de Estado para as históricas reivindicações do movimento negro brasileiro. A luta pela inclusão cidadã do movimento negro na sociedade brasileira teve sua inicial organicidade empreendida pelo Teatro Experimental do Negro (TEN) com Abdias do Nascimento (1914-2011).

O TEN foi criado em 1944, no Rio de Janeiro, e sua proposta de valorização social do negro e da cultura afro-brasileira por meio da educação e arte, norteou a ênfase das organizações negras em estabelecer a educação como prioridade para sua inclusão social e cidadã. As décadas de 1970 e 1980 foram anos de diálogos, encontros e elaboração de propostas do movimento a favor da afirmação da

identidade negra, da luta contra o racismo, reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira. Porém, era importante que estas discussões pudessem aparecer nos livros didáticos utilizados nas aulas de ensino de História e áreas afins.

Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) definiram a pluralidade cultural como tema transversal do currículo oficial, já no ano seguinte foi acrescentada ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a recomendação da inclusão nos livros didáticos de textos e imagens que valorizassem a pluralidade cultural e racial brasileira, abrindo espaço para os negros e indígenas.

Quando os PCNs elegem a Pluralidade Cultural como uma temática que deve ser abordada como tema transversal já está introduzindo a questão étnico-racial no currículo escolar. Essa pluralidade é definida como um ensino que se orienta pelo respeito e valorização das diversidades étnicas e culturais presentes nos grupos sociais que compõem a nação. Indo além, é um ensino que deve tratar das construções das desigualdades socioeconômicas e criticar as práticas discriminatórias existentes no Brasil.

O tema da diversidade, da igualdade e da desigualdade já é apresentado no PCN de 1997, quando este propõe que seja esclarecida a distinção entre diversidade cultural e desigualdade social, afirmando que “A desigualdade social é uma diferença de outra natureza: é produzida na relação de dominação e exploração socioeconômica e política” (Brasil, 1997, p. 19).

O PCN reconhece a existência do racismo, não só na sociedade brasileira, como também no interior da escola. Reconhece, também, que se trata de uma temática de difícil abordagem, principalmente pela existência de uma interpretação homogênea do país que levaria a existência da falaciosa “democracia racial”, Há muito tempo contestada e derrubada pela historiografia brasileira.

Dentro deste contexto mais amplo, percebemos que a escola apresentava em seu interior as mesmas contradições existentes na sociedade antes mesmo da Lei 10.639 e talvez essas contradições e dificuldades ainda persista até os dias atuais. Essas contradições se caracterizam pelo fato de não abordar diretamente a temática afro-brasileira e em grande parte as questões relacionadas as religiões de

matriz africana e afro-ameríndia, contribuindo para reforçar, disseminar e reproduzir o preconceito e a intolerância religiosa dentro de sala de aula.

Ainda que involuntariamente ou não, muitos professores por ausência de formação ou leitura, ou mesmo através do uso de material didático com conteúdos racistas sem uma reflexão crítica, não estando atentos à diversidade cultural trazida de casa pelos sujeitos que a compõem (alunos, professores, familiares e demais funcionário), passando assim uma noção única de cultura, e possibilitando a hierarquização das diferenças, algo que ainda ocorre em muitas escolas Brasil a fora, o que torna o desafio de aplicar a Lei 10.639 ainda maior, mesmo 20 anos depois de sua implantação.

### **A LEI 10.639/2003: INTOLERÂNCIA RELIGIOSA EM ESPAÇOS ESCOLARES**

Apesar da obrigatoriedade do ensino sobre a história e cultura afro-brasileira desde 2003, com base na Lei 10.639, a aplicabilidade dela ainda é deficiente. Falar sobre religião e Ensino Religioso dentro e fora das escolas brasileiras está longe de ser um tema pacífico, tendo em conta a complexidade do seu objeto e dos vários equívocos e obstáculos que tiveram que ser superados ao longo dos tempos. Mas, quando se fala das religiões afro-brasileiras e do ensino das mesmas dentro da educação brasileira, principalmente na educação básica, os equívocos e os desafios são ainda maiores. Mesmo sabendo que o Brasil é um Estado laico e que a liberdade de culto e manifestações religiosas é prevista na Constituição Federal de 1988<sup>1</sup>, ainda temos constantes casos de desrespeito e intolerância de várias naturezas contra os povos de terreiro, em particular aqueles que praticam a Umbanda, Candomblé e Jurema.

Historicamente existe uma grande dificuldade de parte

---

1 “É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a sua liturgia, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva.” (Artigo 5 - Constituição federal de 1988).

significativa da sociedade brasileira em aceitar os costumes e culturas africanas, isto está diretamente ligada ao preconceito em relação a essa matriz religiosa, como também a falta de conhecimento sobre estas culturas, inclusive dentro das escolas.

A partir das nossas reflexões, podemos perceber que na sociedade brasileira o tema África parece remeter imediatamente à religião, mas não a religião em seu aspecto antropológico e cultural, e sim numa versão preconceituosa historicamente construída, elaborada por instituições e pessoas que as combatia e ainda combate de forma desrespeitosa e intolerante. Com isso, trabalhar com essa temática nas escolas tornou-se algo muito difícil de ser realizado. É plausível a notoriedade desse preconceito na sociedade brasileira e nas instituições de ensino apesar desse país ser constitucionalmente um país laico.

Para Sidnei Nogueira (2020), é possível afirmar que a intolerância religiosa não é algo recente na história da humanidade e muito menos na história do Brasil. Todavia, suas formas de manifestação têm sido modificadas de acordo com a organização política, cultural e econômica de cada sociedade em determinado tempo e espaço. O preconceito, a discriminação, a intolerância e, no caso das tradições culturais e religiosas de origem africana, o racismo se caracterizam pelas formas perversas de julgamentos que estigmatizam um grupo e exaltam outro, valorizam e conferem prestígio e hegemonia a um determinado “eu” em detrimento de “outrem”, sustentados pela ignorância, pelo moralismo, pelo conservadorismo e, atualmente, pelo poder político – os quais culminam em ações prejudiciais e até certo ponto criminosas contra um grupo de pessoas com uma crença considerada não hegemônica.

Como aponta Prof. Ivanir dos Santos (2019), a intolerância religiosa é um dos maiores desafios das sociedades contemporâneas. Desafio esse, que vem crescendo sistematicamente no Brasil e que tem suas bases e construções arraigadas na formação das estruturas sociais. Ao observarmos tais construções históricas, podemos constatar que alguns grupos religiosos, sempre estiveram à margem da sociedade brasileira e foram perseguidos pelo Estado. Essas perseguições vêm crescendo, principalmente diante das manifestações e

discursos com base no ódio religioso. Algumas denúncias apontam que elas não ficam restritas a grupos religiosos específicos, elas se estendem a outras denominações religiosas. Inúmeras reportagens chamam a atenção para perseguições religiosas, transfiguradas em: agressões verbais, depredação de templos e imagens e violências físicas<sup>2</sup>.

De acordo com Nilma Lino Gomes (2005), ao ignorar a existência das religiões de matriz africana interfere-se diretamente na construção da identidade dos seus praticantes, pois o sujeito ao sentir parte de sua cultura rejeitada sente-se automaticamente, obrigado a assimilar outras culturas para se integrar e ser aceito no meio sociocultural, o que irá modificar a forma como este se vê e se apresenta. Pensando a escola como espaço plural, a autora faz a seguinte colocação;

Sendo a escola entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negros nos vários espaços – institucionais ou não – nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como a outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma (Gomes, 2005, p. 44).

Assim, de acordo com Bakke (2011) a partir de 2003, as religiões afro-brasileiras começaram a ser abordadas em sala de aula, como parte de um conjunto de e valores de origem africana importantes

- 2 Conforme o II Relatório sobre Intolerância Religiosa: Brasil, América Latina e Caribe (2023) mostra que as religiões de matriz africana são as que mais sofrem com crimes desta natureza no Brasil. Contra elas, foram registrados 86 casos em 2020, de acordo com o relatório divulgado em janeiro de 2023. Em 2021, as notificações contra religiões de matriz africana cresceram acima de 270%, chegando a 244 casos. E outras religiões também sofreram ataques semelhantes - entre elas a muçulmana, judaica e a indígena.

para o desenvolvimento da população negra no Brasil. Mas, apesar da promulgação da Lei, atualmente, ainda os conteúdos relacionados à religião, à história e outros aspectos culturais africanos e afrodescendentes não são plenamente ensinadas nas escolas como determina a legislação.

Mas, o que se verifica na prática, é que as religiões afro-brasileiras muitas vezes são classificadas como 'seitas demoníacas' por outras religiões e seus seguidores, e, não possuem espaço merecido no contexto do Ensino Religioso nas escolas públicas e particulares, e quando isso acontece, são visíveis atos de intolerância e preconceito. Por isso, é preciso enfatizar sempre que as religiões de matriz africana, ou seja, as comunidades do Candomblé e da Umbanda fazem parte da sociedade brasileira, e atuam diretamente no sistema sociocultural, não obstante conservarem uma dinâmica específica e uma identidade própria.

Quando se fala em diversidade nacional, é importante ressaltar que, há uma série de manifestações culturais e religiosas afro-brasileiras codificadas de diferentes formas, tendo em conta os conhecimentos oriundos de diversas regiões do continente africano. Porém, a discriminação dessas manifestações dentro e fora das escolas tem constituído o principal obstáculo para o estudo e a efetiva inserção das mesmas nas aulas de Ensino Religioso, contribuindo assim, para um franco desconhecimento das raízes ancestrais que estiveram na base da formação da sociedade brasileira.

Assim, de acordo com Sarita (2016) é preciso que as escolas orientem cada professor para tratar, no conteúdo de suas aulas, a história dos negros e dos afrodescendentes no Brasil a fim de dar visibilidade à histórica contribuição religiosa e cultural na formação da sociedade brasileira. Para isso, é importante que os professores passem a respeitar e a fazer respeitar também a Lei do combate ao racismo (Lei nº. 9.459/97), dentro e fora das salas de aulas visando a criação de um ambiente harmonioso em que alunos e professores possam conviver de forma pacífica respeitando as liberdades e garantias dos outros, dessa forma, servindo de exemplo para a sociedade em geral.

Por outro lado, é recomendável que as escolas valorizem e deem visibilidade aos alunos, professores bem como os demais

profissionais da educação que abordam conteúdos implicados na Lei nº 10.639/2003. Assim sendo, “o Projeto Político-Pedagógico deve ser o ponto de encontro e o polo irradiador da implementação da Lei no âmbito da escola” (Sousa; Croso, 2007). Acredita-se que o fator mais importante na aplicação da Lei é o comprometimento das escolas e dos vários elos ligados ao sistema de ensino, assim como, a participação da comunidade escolar e extraescolar que estejam ligados direta ou indiretamente à educação. Sobre essa temática, Regina Pahim Pinto afirma que:

O comprometimento da escola é imprescindível, não só para que o professor se sinta apoiado em suas iniciativas, mas para que haja condições de execução de um trabalho multidisciplinar, tarefa difícil, na medida em que o envolvimento dos professores implica uma mudança de postura, uma disponibilidade para discutir e estar aberto à incorporação de críticas e sugestões (Pinto, 1999, p. 228).

Nesse aspecto, as aulas de Ensino Religioso nas escolas brasileiras deveriam ter como objetivo primordial trazer para a sala de aula aspetos relativamente à história e à cultura africana e dos afrodescendentes, pois, seria uma forma de fazer cumprir as metas educacionais. Só assim, será possível entender o processo que levou a constituição de comunidades religiosas afro em solo brasileiro permeado pela multiplicidade de ‘fragmentos’ culturais forjados pelo convívio entre diversos povos africanos, indígenas e europeus.

Mas, essa tarefa só terá êxito a partir do momento que o sistema educacional brasileiro integrar no currículo matérias/temáticas que visem abordar de forma sistemática todos os aspetos relativos à cultura e às religiões de matriz africana, tendo sempre como meta colocá-las em pé de igualdade com as outras culturas e religiões que também foram introduzidas no Brasil durante e após a colonização.

Em 2010, com a promulgação da Lei nº. 12. 288/2010 pela Presidência da República, o Governo Federal ampliou a possibilidade de defesa às religiões afro-brasileiras e definiu o entendimento do

Estado brasileiro acerca da discriminação racial. No Art. 1º encontra-se explícito o seguinte: “Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (Brasil, 2010).

Ressaltamos aqui, em particular o que está posto no Capítulo III do Estatuto, que reserva o direito à liberdade de consciência, de crença e do livre exercício de cultos religiosos explícito no Art. 24 “O direito à liberdade de consciência e de crença e ao livre-arbítrio das religiões afro-brasileiras compreende” (Brasil, 2010). Esse parágrafo é reforçado por mais oito incisos, a saber:

I. A prática de cultos, a celebração de reuniões relacionadas à religiosidade e a fundação e manutenção, por iniciativa privada, de lugares reservados para tais fins;

II. A celebração de festividades e cerimônias de acordo com os preceitos de religiões afro-brasileiras;

III. A fundação e a manutenção, por iniciativa privada, de instituições beneficentes ligadas às religiões afro-brasileiras;

IV. A produção, a aquisição e o uso de artigos e materiais religiosos adequados aos costumes e às práticas litúrgicas das religiões de matriz africanas;

V. A produção e a divulgação de produções relacionadas com o exercício e a difusão das diversas espiritualidades afro-brasileiras;

VI. A coleta de contribuições financeiras de pessoas naturais e jurídicas de natureza privada para a manutenção das atividades religiosas e sociais das religiões afro-brasileiras;

VII. O acesso aos órgãos e meios de comunicação para a divulgação das respectivas religiões e denúncia de atitudes e práticas de intolerância religiosas contra os cultos;

VIII. A comunicação ao Ministério Público para abertura de ação penal em face de atitudes e práticas de intolerância religiosa nos meios de comunicação e em quaisquer outros locais (Brasil. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010).

Como podemos observar, existe uma lei que ampara e concede liberdade de práticas de cultos religiosos de matriz africana e afro-brasileira em todo Brasil. Porém, apesar do suporte legal, as religiões de matriz africana são em diversas circunstâncias objeto de intolerância religiosa, principalmente de outras confissões e seus seguidores. Para Vagner Gonçalves da Silva (2007) os ataques perpetrados pelos neopentecostais às religiões afro-brasileiras no Brasil passaram a ocorrer com mais frequência uma vez que, com o acréscimo do prefixo latino 'neo' pretendeu-se expressar algumas ênfases que as Igrejas identificadas nessa fase assumiram em relação ao campo do qual, em geral, faziam parte: abandono do ascetismo, valorização do pragmatismo, utilização de gestão empresarial na condução dos templos, ênfase na teologia da prosperidade, utilização da mídia para o trabalho de proselitismo em massa e de propaganda religiosa e centralidade da teologia da batalha espiritual contra as outras denominações religiosas, sobretudo, as afro-brasileiras e o espiritismo.

Esse tipo de situação e abordagem chega as escolas, seja por meio de professores ou alunos, visto que, o espaço escolar é bastante eclético, seja em culturas, política, sexual e religioso, tornando-se assim, num ambiente fértil para práticas intolerantes. Mesmo com as leis de combate ao racismo, preconceito e injurias raciais, como também a Lei 10639, dezenas de casos de racismo e intolerância religiosa tem sido registrada em espaços escolares. De acordo com a Comissão de Combate à Intolerância Religiosa com base em registros do Centro de Promoção da Liberdade Religiosa & Direitos Humanos (Ceplir),

Entre 2011 e 2015, ocorreram 40 denúncias contra professores no estado do Rio de Janeiro por prática de intolerância religiosa.

Segundo o Babalawô Ivanir dos Santos, interlocutor da Comissão de Combate à Intolerância Religiosa (CCIR) e pesquisador do Laboratório de História das Experiências Religiosas (LHER-UFRJ), “O professor tem um lugar de poder e, muitas vezes, atua como pastor na igreja. Temos relatos de alunos perseguidos por profissionais que fizeram concurso para dar aula num lugar laico, e que, seja como professor, diretor ou orientador, agem de forma a discriminar quem pensa diferente e não compartilha de suas crenças”. Para Ivanir, o racismo religioso presente nas escolas, atinge não só os alunos, mas também muitos professores que são praticantes de religiões de matrizes africanas, e não deve ser visto como algo pessoal e sim como um ataque à democracia, ao estado laico e às liberdades.

De acordo com o Coordenador de Promoção da Liberdade Religiosa da Secretaria de estado de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos (SEDSODH - RJ)<sup>3</sup>, o professor Marcio de Jagun, a escola é um dos lugares mais hostis e de intolerância religiosa. Segundo ele, em 2017, uma jovem de 15 anos foi insultada por um colega de turma em uma escola em São Gonçalo, na Região Metropolitana do Rio, com xingamentos como “gorda macumbeira” e “macumbeiro tem que morrer”. Quando reagiu às agressões, somente ela recebeu uma punição, sendo suspensa por sete dias. O caso levou as secretarias estaduais de Direitos Humanos e Políticas para Mulheres e Idosos e de Educação a firmarem uma parceria para oferecer um curso de capacitação para professores, funcionários e alunos sobre a questão da intolerância religiosa.

Acreditamos, que o ensino de forma geral e o Ensino Religioso em particular, devem difundir e aprofundar os conceitos estruturais das visões de mundo contidas nas religiões de origem africana, bem como seus desdobramentos como elementos definidores da identidade dos afrodescendentes, em particular, quanto à identidade da própria nação, contribuindo para: desmistificar preconceitos; superar a folclorização das culturas de matriz africanas; ressaltar que

3 Disponível em: <https://projetocolabora.com.br/ods4/casos-de-intolerancia-religiosa-nas-escolas>. Acesso em: ago. 2023.

as comunidades-terreiro têm uma pedagogia que lhe são próprias; desnaturalizar, desconstruir e entender o a heterogeneidade cultural e religiosa do povo brasileiro, pautando-se na respeito e no diálogo inter-religioso, dentro e fora das escolas.

Nesse sentido, acreditamos que as religiões afro-brasileiras só serão aceitas e melhor compreendidas dentro e fora das escolas, a partir do momento em que todos passarem a ter consciência do processo histórico da formação da sociedade brasileira e da importância que os mesmos tiveram ao longo dos tempos, para que pudéssemos chegar onde estamos hoje. Qualquer comportamento intolerante que tenha como objetivo de negar, apagar, perseguir ou demonizar a existência do outro é um atentado ao Estado democrático de direito. É necessário propor ferramentas e ações para combater essas violências. Então, estudar, conhecer e valorizar em sua justa medida todas as tradições religiosas e culturais construídas pelo processo de miscigenação da sociedade brasileira é um imperativo para que nossa sociedade seja cada vez mais tolerante, respeito as diferenças e as diversidades étnico cultural e religiosa, para que possamos aos poucos construir uma cultura de paz, dentro e fora do ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ronaldo. Dez anos do “Chute na Santa”: a intolerância com a diferença. *In: SILVA, V. G. da. (org.). Intolerância religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro.* São Paulo: Edusp, 2007.

AUAD, Daniela. Igualdade e diferença nas políticas educacionais: desafio e obstáculos no processo de implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. *In: LAIA, Maria Aparecida de; SILVEIRA, Maria Lucia da (org.). A universidade e a formação para o Ensino de história e cultura africana e indígena.* São Paulo: Coordenadoria dos Assuntos da População Negra - CONE, 2010.

BAKKE, Rachel Rua Baptista. **Na escola com os orixás:** o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639. 2011. 222 p. Tese

(Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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**: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

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

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Racial e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2009. 104 p.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação em terreiros e como a escola se relaciona com crianças que praticam candomblé**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, 2005.

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

Contexto, 2000.

COLABORA. **Casos de intolerância religiosa nas escolas são subnotificados**: professores estão na terceira posição de segmentos que mais cometem discriminação, perdendo para os ‘desconhecidos’ e ‘vizinhos’. Publicada em 10 de fevereiro de 2020 - 08:14 • atualizada em 21 de novembro de 2022 -15:36. Disponível em: <https://projetocolabora.com.br/ods4/casos-de-intolerancia-religiosa-nas-escolas>

DIAS, Lucimar Rosa. **Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à lei 10.639/03 de 2003**. In: Secretaria Da Educação Continuada, Alfabetização E Diversidade. Educação do negro e outras histórias. Brasília, SECAD/ UNESCO, 2005, p. 49- 62.

DICKIE, Maria Amélia; LUI, Janayna de Alencar. O ensino religioso e a interpretação da lei. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, ano 13, n. 27, p. 237-252, jan./jun. 2007.

GOMES, Antonio Luis. Divisões da fé: as diferenças religiosas na escola. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Diferenças e Preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Editora Summus, 1998.

GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; Unesco, 2012. 421 p. (Coleção Educação para todos, v. 36)

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Educação Anti-racista**: Caminhos abertos pela lei federal nº10.639/2003. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para todos).

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. *In*: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana. **Caminhos Convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil.** [S. l.]: Henrich Böll Stiftung/ActionAid, 2009.

LOPES, Nei. **Dicionário escolar afro-brasileiro.** São Paulo: Selo Negro, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na sala de aula.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010340142004000100019](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142004000100019). Acesso em: 23 ago. 2023.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Sankofa: educação e identidade afro-descendente.* *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org.) **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Editora Summus, 2001.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa.** Coordenação de Djamila Ribeiro. São Paulo: Pólen, 2020. 160 p. E-book. Coleção Feminismos Plurais.

PEREIRA, Marcia Moreira; SILVA, Maurício. **Percursos da Lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos.** Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/download/23810/14010>. Acesso em: 23 ago. 2023.

SANTOS, Carlos Alberto Ivanir dos; DIAS, Bruno Bonsanto; SANTOS, Luan Costa Ivanir dos. **II Relatório sobre Intolerância Religiosa: Brasil, América Latina e Caribe.** 1. Ed. Rio de Janeiro; CEAP, 2023.

SARITA, Amaro. **Racismo, igualdade racial e políticas de ações afirmativas no Brasil**. São Paulo: EDIPUCRS Editora, 2016.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; BARBOSA, Lucia Maria de A. (org.). **O pensamento negro em educação no Brasil**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1997.

SOUSA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camila (coord.). **Igualdade das relações étnico-raciais na escola**: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/2003. São Paulo; Petrópolis: Ação Educativa; Ceafro; Ceert, 2007.

## **CAPÍTULO 10**

### **A LEI 10.639/2003 E A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES/AS**

*Waldecir Ferreira Chagas*

Do ponto de vista pedagógico a Lei nº. 10.639/2003 incidiu sobre o fazer de professores/as em todas as modalidades de ensino, principalmente porque essa legislação os conclamou a repensar o currículo, de modo a reconhecer e respeitar a diversidade racial existente no Brasil, e desta feita nas suas práticas cotidianas em sala de aula ensinar à história e cultura afro-brasileira e africana. Desde então isso se constitui um desafio a professores/as, sobretudo, porque historicamente a formação inicial e a prática docente se pautaram no eurocentrismo, o que os levou em negar a história e a cultura da gente negra e indígena, legitimando o epistemicídio, o que é decorrente da dominação colonial e racial inerente ao currículo nos quais foram formados, pois como nos ensinam Figueiredo e Grosfoguel (2009) “na geopolítica do conhecimento, a perspectiva particular do homem branco se ergue como norma universal” (Figueiredo; Grosfoguel, 2009, p. 228). Nesse sentido, o cumprimento dessa lei no sistema público de ensino se constitui numa oportunidade de professores/as e gestores/as revolucionarem a escola, sobretudo, porque possibilitam romper com a perspectiva eurocêntrica na escrita e no ensino de história, e por extensão enfrentar o epistemicídio, uma vez que esse fenômeno,

[...] é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo

persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. (Carneiro, 2005, p. 97).

Enfrentar o epistemicídio ainda possibilita professores/as reconhecerem-se etnicamente, a escola e a comunidade onde está inserida, e assim valorizar a cultura que lhe é inerente.

Transcorridos 20 anos de sancionada, a Lei nº. 10.639/2003 está em processo de efetivação, e de modo gradual, visto que ainda encontramos no Brasil, gestores/as escolares, professores/as, assim como secretários/as de educação que afirmam conhecerem o teor dessa lei, sabem do que ela trata, no entanto, não a efetivaram, visto que nas suas práticas cotidianas em sala de aula ou na gestão da educação pública mantém a perspectiva eurocêntrica de história e de cultura. O processo de implementação dessa lei, ainda que represente um ganho e vitória para as populações negras no que se refere à educação, pois é resultado das ações políticas dos movimentos negros, e assegure o direito de as pessoas negras e não negras, aprender na escola sobre história e cultura afro-brasileira e africana, não está efetivada a contento. A lei em si não garante a efetivação do ensino de tal conteúdo nas escolas da educação básica e superior, visto que fazê-la valer no currículo escolar e na prática em sala de aula

depende de decisões, vontades, interesses e compromissos políticos dos gestores/as e dos/as professores/as no exercício de suas funções, assim como de recursos e investimentos, principalmente na formação continuada dos profissionais em exercício, pois se trata de uma política pública e integra o conjunto das ações afirmativas destinadas às pessoas negras; socialmente marginalizadas, desumanizadas, e politicamente invisibilizadas.

Desta feita, cada segmento profissional que faz parte do sistema público de ensino tem repensabilidade no processo de efetivação de tal lei, o que passa pela mudança de olhar, de comportamento e de postura política, principalmente dos/as secretários/as de educação, e professores/as, pois são quem estão diretamente envolvidos na aplicação dessa política pública, uns por estarem na ponta inicial, outros porque estão na ponta final do processo, ou seja, no chão da escola.

A lei em si, não garante que professores/as mantenham um fazer pedagógico não eurocêntrico e antirracista em sala de aula, uma vez que efetivá-la não representa apenas incluir conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, mas incide em na escola o/a gestor/a, corpo docente, a equipe pedagógica, assim como secretários/as de educação traçar ações permanentes, de modo que se mantenha outro fazer pedagógico na escola que reconheça as histórias e as culturas das pessoas negras como integrantes da sociedade brasileira e da escola.

A lida com essa história e cultura transcende a sala de aula, passa, principalmente pelas relações que as pessoas estabelecem em sociedade, uma vez que esta é caracterizada pela diversidade étnico-racial, mas, no entanto, o currículo escolar se mantém monocultural, o racismo é uma prática recorrente na sociedade, e na escola, e isso impede que as pessoas negras, suas histórias e expressões culturais sejam reconhecidas pelos dirigentes educacionais e docentes como necessárias à formação cidadã.

Logo, efetivar a Lei nº. 10.639/003 implica em professores/as descolonizar as mentes, as práticas culturais cotidianas dentro e fora da escola, isso exige o currículo escolar seja construído a partir do paradigma afrocêntrico e por extensão sejam refeitas as relações que se desenrolam na sociedade, as quais insistem em desumanizar as

pessoas negras, exige se, portanto, seja efetivada a educação étnico-racial, pois segundo Silva (2011, p. 12-13):

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que tem formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos.

Essa perspectiva de educação passou a ser mais discutida a partir do ingresso de estudantes e professores/as negros/as nas IES. Com isso, o fazer educacional seja na educação superior e básica transformou-se, ou seja, vem se descolonizando, sobretudo, o currículo escolar e o da educação superior, uma vez que passou a se discutir a educação étnico-racial, o que foi decorrente da universalização do direito à educação básica e à democratização do ensino superior com as cotas raciais. Esses dois fenômenos possibilitaram a entrada na escola e na universidade de “novos” sujeitos, os quais trouxeram demandas que não faziam parte do cotidiano dessas instituições. Os considerados “novos” sujeitos não são tão novos assim, visto que suas lutas e demandas são remotas ao período republicano, eles são negros, negras, indígenas, ciganos, ciganas e outros grupos étnicos até então invisíveis aos olhos da sociedade moderna e republicana. Novo é o Estado brasileiro passar a pensar, elaborar e implementar

políticas públicas para essa gente e reconhecê-la na condição de cidadã. Segundo Carmo *et al.* (2021, p. 7).

Desde o início dos anos 2000 as universidades têm recebido um número maior, mas ainda muito limitado, desses/as estudantes, uma vez que diversas universidades passaram a aderir a algum tipo de ação afirmativa.

Portanto, se há algo novo é um maior contingente de pessoas negras nas escolas e universidades públicas, isso levou essas instituições a reverem suas práticas, porque a principal demanda posta por eles foi à crítica ao currículo, tanto da escola da educação básica, quanto da universidade. Que respostas escolas e universidades deram a esses sujeitos? Revisão dos currículos escolares e neles a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, demandado pela Lei nº. 10.639/2003? Essa lei,

[...] considera que o currículo deve reverberar sua não neutralidade em desacordo com o padrão eurocêntrico, promovendo a releitura da estrutura educacional, permitindo a contextualização e interdisciplinaridade dos conteúdos. Assim, o desenvolvimento de metodologias antirracistas aplicadas à educação básica e superior direcionará teorias e práticas ao diálogo com as epistemologias que, além de impulsionar estudos voltados à história afro-brasileira e a proximidade entre África e Brasil, sustentará os processos emancipatórios e a construção de identidades afirmativas. Considera que o currículo deve reverberar sua não neutralidade em desacordo com o padrão eurocêntrico, promovendo a releitura da estrutura educacional, permitindo a contextualização e interdisciplinaridade dos conteúdos (Carmo *et al.*, 2021, p. 6).

As transformações que a escola e a universidade passaram a experimentar estão associadas à presença dos estudantes negros nas universidades brasileiras, mais também ao papel desempenhado pelos intelectuais negros nas funções de professores/as e pesquisadores/as, o que passou a se efetivar desde a década de 1990. Estes inovaram na realização de pesquisas e na construção do conhecimento, principalmente porque vincularam as suas atividades de ensino, pesquisa e extensão nas universidades com as experiências e vivências nos diversos movimentos sociais.

Aos poucos, pesquisadores e pesquisadoras oriundos de diferentes grupos sociais e étnico-raciais e/ou comprometidos com esses setores sociais começam a se inserir de maneira mais significativa nas diferentes universidades do país, sobretudo as públicas, e desencadeiam outro tipo de produção do conhecimento. Um conhecimento realizado 'por' esses sujeitos que, ao desenvolverem suas pesquisas, privilegiam a parceria 'com' os movimentos sociais e extrapola a tendência ainda hegemônica no campo das ciências humanas e sociais de produzir conhecimento 'sobre' os movimentos e os seus sujeitos (Gomes, 2014, p. 490).

Na condição de intelectual negro e professor da UEPB, a minha experiência se insere nesse contexto, pois ao ingressar nessa instituição em 1999, passei a compor o grupo de professores/as negros que discute currículo, formação inicial e continuada de professor/a. Em 2000 comecei a lecionar História da África, e por extensão a manter uma prática pedagógica pautada na perspectiva teórica-metodológica antirracista, decolonial e afrocêntrica; o que me levou cotidianamente a me descolonizar-se e ao currículo com que passei a trabalhar, assim como a desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão vinculadas às demandas do momento; aspecto que Gomes (2014) define como sendo o papel dos intelectuais negros, ao afirmar que.

O papel dos intelectuais negros tem sido, nesse contexto, indagar a produção do conhecimento acadêmico e o lugar ocupado pelo 'outro', pelo diferente e pelas diferenças. Ao realizar essa indagação eles se colocam como sujeitos coletivos e políticos que questionam a relação entre a universidade, a ciência, a produção, o reconhecimento e a distribuição desigual do conhecimento na sociedade. Uma desigualdade que extrapola as fronteiras regionais e que possui aspectos étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual e de idade. Trazem também a reflexão de que uma sociedade e uma universidade que se pretendem democráticas são reconhecidas não somente pela sua contribuição teórica para o campo da produção do conhecimento e para o avanço tecnológico que conseguem provocar na sociedade. Esse reconhecimento passa, necessariamente, pela sua capacidade de se colocar diante dos problemas e demandas sociais do seu tempo e gerar conhecimento e ações que impulsionem a sociedade e a própria ciência a se democratizarem cada vez mais e se redefinirem por dentro e por fora. Uma democracia que não se perca na construção de uma cidadania abstrata, mas, sim, na efetivação da igualdade de direitos e, dentre estes, o direito à diferença (Gomes, 2014, p. 491-492).

A partir de tal questão neste texto discute-se sobre as práticas de educação étnico-racial na UEPB, em especial no Centro de Humanidades, desenvolvidas nos cursos de formação inicial e continuada de professores/as, e a relação destas com a Lei nº. 10.639/2003, visto que tal lei, à medida que possibilitou aos professores/as da educação básica a construção do currículo não eurocêntrico, acendeu o alerta das universidades quanto à formação docente, sobretudo, porque essas instituições são as responsáveis pela formação dos profissionais que atuam na escola da educação básica. Assim discute-se sobre as

ações extensionistas na perspectiva antirracista e da educação étnico-racial que passaram a ser sistematicamente realizadas na UEPB, no Centro de Humanidades, em Guarabira, no período de 2003 a 2013, visto que delas participaram professores/as da educação básica das várias áreas do conhecimento que se formaram antes de 2003, os quais retornaram a essa universidade e fizeram os cursos de formação continuada e estudantes das licenciaturas em Geografia, História, Letras e Pedagogia. Professores/as em exercício profissional voltaram à universidade porque afirmaram não terem estudado história e cultura afro-brasileira e africana durante a formação inicial, outros justificaram a volta aos bancos universitários por terem se engajado em projetos de ensino antirracista e na perspectiva da educação étnico-racial nas escolas onde atuam, e, por isso, vieram em busca de subsídios para aprimorar as suas práticas em sala de aula.

### **A DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES/AS**

Na UEPB a lida com os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana teve início antes da Lei nº. 10.639/2003, visto que desde 2000, o currículo dos Cursos de Graduação em História, Letras e posteriormente Pedagogia passaram a ofertar respectivamente os seguintes componentes curriculares: História da África, Literatura Africana de Expressão Portuguesa e Educação de Afrodescendente. Segundo Gomes (2012) a introdução desses componentes no currículo das licenciaturas se constituiu no primeiro passo de descolonização do currículo dos cursos de formação inicial de professores/as, e das práticas pedagógicas nas escolas da educação básica. Essa medida exigiu de professores e professoras, assim como de gestores e gestoras, e de pesquisadores e pesquisadoras da temática.

[...] mudanças de representação e de práticas. Além de questionamento dos lugares de poder. Também indagar a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (Gomes,

As lidas de professores/as com o ensino da História da África, Literatura Africana de Expressão Portuguesa e Educação de Afro-descendente; componentes recém-integrados ao currículo dos cursos de História, Letras e Pedagogia incidiram sobre os outros fazeres desses docentes desenvolvidos na UEPB, a exemplo da extensão. A mudança curricular que professores/as desses cursos passaram a experimentar convergiu com as políticas públicas para as populações negras que estavam em discussão na época, e começaram a ser efetivada, sobretudo, quando em janeiro de 2003 a Lei 10.639/2003 foi sancionada pelo presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. Após o sancionamento dessa lei, não demorou para professores/as atuantes com os componentes curriculares étnico-raciais, na UEPB, darem continuidade às ações pautadas no que essa lei demanda.

Não demorou e a primeira ação na perspectiva antirracista veio à tona. Entre setembro de 2003 a setembro de 2004 a UEPB, através do Centro de Humanidades ofertou a comunidade de estudantes e professores/as da educação básica que atuam na região de Guarabira<sup>1</sup> o Curso Sequencial: **História e Cultura Afro-brasileira**. Essa foi a primeira ação desenvolvida por essa instituição em prol da implementação da Lei 10.639/2003, e, portanto, de descolonização do currículo e efetivação de uma das ações afirmativas para as populações negras na área da educação. Esse curso com carga horária de 180 h/a foi iniciativa de um grupo de professores/as do Departamento de Letras e Educação e do Departamento de Geo-História, órgãos que compõem o Centro de Humanidades, e agregam profissionais que discutem a temática étnico-racial nos componentes de História da África, Literatura Africana de Expressão Portuguesa e Educação de

1 Guarabira é uma das 23 microrregiões do estado da Paraíba. Composta pelos municípios de Alagoinha, Araçagi, Belém, Caiçara, Cuitegi, Duas Estradas, Guarabira, Lagoa de Dentro, Logradouro, Mulungu, Pilõeszinho, Pirpirituba, Serra da Raiz e Sertãozinho. Integra a mesorregião Agreste Paraibano. Disponível em: <http://historiadaparaiba.blogspot.com.br/2010/01/regionalizacao-da-paraiba-meso-e.html>. Acesso em: 25 jun. 2023.

Afrodescendentes. A perspectiva do curso fora a de levar a discussão étnico-racial para além dos muros da universidade, alcançar os/as professores/as com atuação na educação básica e proporcionar-lhes formação na área da educação étnico-racial, de modo a fazer jus o que demanda a lei, ou seja,

[...] impactar e tensionar diretamente a educação básica, assim como o ensino superior, em especial os cursos de licenciatura e formação de professores/as. A demanda pelo ensino de história da África e dos afro-brasileiros, junto às discussões sobre relações étnico-raciais, é traçada coetaneamente com a diversificação dos corpos discentes universitários (Carmo *et al.*, 2021, p. 6).

No curso de sequencial se inscreveram cerca de 120 pessoas entre estudantes das licenciaturas e professores/as da educação básica em exercício profissional as quais foram divididas em três turmas de 40 alunos/as; estes passaram a estudar os conteúdos mediante os seguintes módulos: 1) História da África e do Negro na América Portuguesa; 2) Religiões e Religiosidades Afro-brasileiras; 3) Culturas Afro-brasileiras; 4) Literaturas Africanas; e 5) Geografia da África.

A perspectiva dos docentes que compôs a equipe do curso foi a de romper com o eurocentrismo na formação docente; razão porque os módulos tiveram como questão central a história e a cultura da África e das pessoas negras no Brasil. A equipe da formação continua a espera, que professores/as da educação básica transponham para o cotidiano das escolas onde trabalham os conteúdos ensinados ao longo do curso, e assim mudem suas práticas pedagógicas. Embora o objetivo fosse esse, a equipe não teve como acompanhá-los nas suas práticas em sala de aula, mas esperam elas tenham impactado a educação pública das cidades onde os cursistas atuam, ou seja, feito à diferença, de modo que eles tenham passado a construir nas escolas onde lecionam um currículo novo e mantido cotidianamente as práticas pedagógicas com os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana.

O grupo de professores/as manteve os cursos de formação continuada no Centro de Humanidades, e como resultado das reflexões acumuladas sobre a temática étnico-racial, em 2006 o Departamento de Geo-História ofertou aos estudantes das graduações e professores/as da educação básica, o curso de extensão intitulado: “**Nossos Ancestrais**: os conteúdos de história da África e da história do negro nos currículos do ensino fundamental e médio”. Esse curso, com 40 h/a, foi realizado no período de 01 de abril a 17 de junho de 2006.

Devido as demandas recorrentes e impostas pela Lei nº. 10.639/2003, uma estratégia utilizada para manter a formação continuada de professores/as na perspectiva da educação étnico-racial e alcançar um número maior de profissionais, foi aproveitar os eventos científicos realizados no Centro de Humanidades e propor atividades curtas. nessa área, sobretudo, porque a lei obriga que na educação básica, professores/as a executem. Assim, durante a realização da III Semana de Humanidades, promovida pela UEPB, no Centro de Humanidades, Campus de Guarabira, no período de 06 a 10 de novembro de 2006, foi ofertado aos participantes desse evento, o minicurso: **A Construção do Lugar da População Negra Brasileira**: a transversalidade da Lei nº. 10.639/2003. Este curso teve uma carga horária de 12 h/a e dele participaram estudantes de graduações e professores/as da rede pública de ensino dos municípios localizados no entorno da cidade de Guarabira.

As ações extensionistas na área de educação étnico-racial continuaram nesse centro, de modo que, em 2010, o Departamento de Geo-História passou a oferecer aos professores/as da rede pública o Curso de Extensão: **Cidadania e Identidades Negras nas Escolas**: os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. O objetivo desse curso foi o de ofertar aos estudantes das licenciaturas e professores/as da rede pública municipal das cidades circunvizinhas a Guarabira os conteúdos pertinentes à história da África e das populações negras no Brasil, assim como às suas várias expressões culturais.

Para tanto, fora mantido contato com a Secretaria de Educação de várias cidades, na intenção de que o curso fosse incorporado por alguma Secretaria Municipal de Educação como parte da política de

formação continuada de Professores/as, e, assim, atender à demanda estabelecida pela Lei nº. 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Implementação da Educação Étnico-racial e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Apesar dos esforços despendidos, os resultados não foram profícuos, pois o grupo não conseguiu despertar a atenção dos Secretários de Educação da região de Guarabira para a relevância da formação continuada de professores/as na perspectiva da educação étnico-racial. Ainda que conhecesse a Lei nº. 10.639/2003, o teor do seu conteúdo e considerá-lo relevante, não fora firmada parceria com a UEPB, de modo que o curso fosse ofertado aos/às professores/as. Devido ao fato de não ter conseguido firmar parceria com nenhum/a Secretário/a de Educação, o curso foi ofertado para os estudantes das licenciaturas do Centro de Humanidades, em especial os das licenciaturas em Geografia, História e Letras. Em meio à divulgação e às demandas nas escolas públicas, alguns professores/as da rede pública municipal e estadual que trabalham em Guarabira e demais cidades circunvizinhas inscreveram-se por iniciativa própria e sem nenhum subsídio das Secretarias Municipais de Educação e fizeram o curso.

Nem tudo estava perdido, e o propósito de trabalhar esse curso com professores/as de uma rede municipal de ensino começou a ser forjado. Em 2010, quando estávamos realizando a primeira turma do tal curso, o grupo recebeu na universidade a visita da professora de Geografia Lúcia de Fátima Júlio, profissional de Geografia concursada na rede pública municipal de Alagoa Grande. Essa professora fora uma entre as centenas que em 2003/2004 fizeram o Curso Sequencial História e Cultura Afro-brasileira, ofertado pela UEPB/Campus de Guarabira. Após concluir esse curso de extensão, a professora Lúcia Júlio, como é conhecida, não hesitou em transpor os conhecimentos adquiridos para o cotidiano da sala de aula, da Escola Candido Régis de Brito, onde trabalha e manteve permanentemente a prática educacional antirracista nessa escola. Em função do profícuo trabalho que fez nessa instituição da educação básica com o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, em 2010, foi convidada pelo Secretário de Educação de Alagoa Grande, a época para compor a equipe dessa secretaria ficando à frente da Gestão Curricular. Na

ocasião, não hesitou em expandir para os demais professores/as da rede sua experiência com o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana desenvolvido há quatro anos na Escola Candido Régis onde trabalha.

Para tanto, procurou o grupo de professores/as da UEPB, com quem havia feito o curso em 2003/2004 e o convidou para ministrar formação continuada aos professores/as de Alagoa Grande. Na época o grupo da UEPB à frente da formação continuada de professores/as estava preparado para iniciar mais uma turma quando recebeu o convite da Professora Lúcia Júlio para trabalhar na formação continuada de professores/as da cidade de Alagoa Grande, principalmente os conteúdos demandados pela Lei nº. 10.639/2003. Convite aceito, o curso foi destinado aos/as professores/as da rede pública municipal dessa cidade e a eles foram incorporados alguns estudantes dos cursos de Licenciatura, principalmente os de Geografia, História, Letras e Pedagogia. Na ocasião, foi firmado um termo de parceria/convênio entre a UEPB e a Secretaria de Educação da cidade de Alagoa, o que assegurou a manutenção do curso por três anos consecutivos, ou seja, 2010, 2011, e 2012, isso permitiu que profissionais das várias áreas do conhecimento com atuação na educação básica dessa cidade tivessem participado da formação continuada, perfazendo o total de 142 pessoas entre professores/as e equipe pedagógica, ou seja, gestores/as, pedagogos/as, assistentes sociais e psicólogos/as escolar.

A formação continuada foi possibilitada a todos os profissionais da educação municipal de Alagoa Grande, porque a equipe entendeu que a responsabilidade de trabalhar os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana, determinados pela Lei nº. 10.639/2003 não é obrigatoriedade apenas dos profissionais das áreas de História, Literatura, Artes e Ensino Religioso, mas dos professores/as de todas as áreas do conhecimento; limitá-los as áreas indicadas por essa lei, não significa avanço nas ações de enfrentamento ao racismo e promoção da igualdade racial, haja vista o preconceito ainda ser uma prática recorrente na escola e na sociedade, e não se manifestam apenas nas aulas de História, Literatura, Artes e Ensino Religioso; esse mal ocorre na escola, e na sociedade, por isso, todos/as devem se apropriar da discussão e está preparado a enfrentá-lo.

O curso possibilitou aos/as professores/as a partir da sua área específica de formação e de atuação na escola trabalhar em prol da superação do racismo e de promoção da educação étnico-racial, uma vez que essa modalidade de educação não se resume ao trabalho com conteúdo de história e cultura afro-brasileira e africana no cotidiano da sala de aula, mas se estende a mudança de postura na relação com os colegas, funcionários e estudantes negros e não negros, dentro e fora da escola.

A discussão da temática étnico-racial na formação inicial e continuada de professor/a prosseguiu no Centro de Humanidades com o Curso de Extensão: **Coisas de Negros/as, Coisas de Brasileiros/as**. Esse curso foi ofertado no segundo semestre de 2012, e se estendeu até novembro de 2013, dele participaram estudantes das licenciaturas, no entanto, a maioria foi do Curso de Licenciatura em História. Foi desenvolvido através das seguintes oficinas: teatro, música, poesia e dramatização, fotografia, contação de história e memória. A equipe envolvida nesse projeto se dispôs a levar aos estudantes das licenciaturas a oportunidade de se reconhecerem pertencentes à cultura afro-brasileira; cultura historicamente sufocada pelo preconceito, e possibilitá-los oportunidades de aprender, principalmente com professores/as e estudantes da Escola Firmo Santino, localizada na comunidade quilombola Caiana dos Crioulos, em Alagoa Grande foi uma experiência ímpar.

As oficinas desenvolvidas foram coordenadas pelos próprios estudantes a partir de suas potencialidades e saberes. O uso dessa metodologia possibilitou que experimentassem a autonomia, capacidade de criação, coordenação de grupo, liderança, interação, pesquisa, solidariedade e sociabilidade. Após a preparação, a oficina de poesia e dramatização foi executada pelos estudantes do curso de História para os colegas de curso e de outras licenciaturas, visto que a perspectiva foi a de levá-los a desenvolver a autonomia, de modo que colocassem em prática junto aos colegas de curso e depois com os estudantes da Escola de Ensino Fundamental Firmo Santino da Silva, na comunidade Caiana dos Crioulos, suas habilidades e conhecimentos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana.

O Projeto Coisas de Negros/as, Coisas de Brasileiros/as foi

desenvolvido num respeito mútuo entre a comunidade universitária e a comunidade quilombola e escolar, uma vez que o seu propósito foi levar professores/as da educação básica e estudantes universitários a refletir, sobre as práticas e manifestações culturais das pessoas negras, de modo crítico e na perspectiva de que os estudantes das licenciaturas se coloquem na condição de sujeito responsável pela construção da educação para a igualdade racial, e assim incorporar o respeito às diferenças étnicas e de gênero dos sujeitos que compõem a escola e a comunidade, e assim valorizem as suas expressões culturais. Por sua vez oportunizou aos/às professores/as da escola quilombola, torná-la espaço inclusivo, coletivo e integrado à comunidade.

A escola quilombola, assim como a comunidade são espaços que os extensionistas desconheciam, no entanto, necessitavam manter contato para que assim formulem conceitos “verdadeiros” e não dissimulem noções errôneas sobre elas e as suas práticas culturais. As experiências vivenciadas nesse projeto possibilitaram trocas de informações constantes entre diferentes sujeitos e culturas com a finalidade de que os extensionistas quando do exercício profissional em sala de aula atuem de modo a enfrentar os estereótipos atribuídos às pessoas negras e quilombolas, e os superem.

O preconceito racial é uma realidade intrínseca à sociedade brasileira, no entanto, isso não quer dizer que não possa ser enfrentado e no futuro superado. Para tanto, se faz necessário que a universidade espaço de formação inicial e continuada de professor/a desenvolva ações constantes e permanentes de modo a capacitá-lo a lidar com tal problema, visto que superar o racismo não é uma tarefa única e exclusiva das pessoas negras, mas se constitui uma responsabilidade e dever de todo cidadão brasileiro. Através do projeto Coisas de Negros/as, Coisas de Brasileiros/as, a Universidade Estadual da Paraíba dialogou com a comunidade quilombola Caiana dos Crioulos e sua escola, sobre o racismo, à medida que essa instituição possibilitou aos extensionistas acesso ao conhecimento quilombola, e assim assegurou-lhes oportunidades de vivenciar experiências de enfrentamento do preconceito racial; problema que relega pessoas negras a exclusão. Por isso, a discussão sobre a educação étnico-racial seja na formação inicial e continuada de professores/as se mantém na UEPB, Centro

de Humanidades, seja através dos conteúdos ensinados e aprendidos nos conteúdos ofertados nos componentes curriculares dos cursos de licenciaturas, nos projetos de pesquisas desenvolvidos por diversos professores/as, e, sobretudo, nas ações de extensões.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A execução das ações extensionistas durante o período 2003-2013 beneficiou a UEPB, uma vez que esta instituição cumpriu seu papel político na relação que estabeleceu com a sociedade, seja através da formação de recursos humanos capacitados, mas, sobretudo, porque a extensão é um meio de expandir o conhecimento produzido para além das suas fronteiras, ou seja, colocá-lo a serviço da sociedade e democratizá-lo, como nos afirma Chauí (2003, p. 5),

A partir das revoluções sociais do Século XX e com as lutas sociais e políticas desencadeadas a partir delas a educação e a cultura passaram a ser concebidas como constitutivas da cidadania e, portanto, como direitos dos cidadãos, fazendo com que, além da vocação republicana, a universidade se tornasse também uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber: seja para realizar essa ideia, seja para opor-se a ela, no decorrer do Século XX a instituição universitária não pôde furtar-se à referência à democracia como uma ideia reguladora.

Desde a invenção do Brasil os valores civilizatórios dos africanos estão em todos os aspectos da formação cultural desse país. Nesse sentido a cultura afro-brasileira é uma expressão/manifestação da reinvenção/reelaboração/adaptação desses valores a realidade brasileira, e não uma mera reprodução do que africanos/as trouxeram da África.

Com os projetos de extensão na área da educação étnico-racial a universidade não só devolveu às escolas públicas e quilombolas, o

saber que lhes é pertinente, como contribuiu com sua valorização, e assim se retroalimentou, uma vez que potencializou os sujeitos, cujo saber se apropriou na realização de tal projeto, além disso, capacitou os extensionistas a no exercício da docência dar continuidade ao processo de valorização e respeito à cultura afro-brasileira, incluindo-a no currículo escolar. Como os africanos foram arrancados da sua terra natal, o processo de reinvenção que desenvolveram foi necessário, uma vez que a condição de negação a que foram submetidos/as os/as levou a criar mecanismos de sobrevivência material e cultural no Brasil.

Neste sentido a execução dos projetos de extensão no período 2003 a 2013 oportunizou aos estudantes e professores/as perceberem-se entrelaçados em meio a dois mundos diferentes, mas iguais, Brasil e África, e a partir de então se reconhecer no que pejorativamente chamam-na de “coisas de negros/as”.

Logo, não dar para mensurar a relevância da extensão para a universidade, e a sociedade, apenas é possível afirmar que ambas têm seus papéis sociais reelaborados, principalmente no que se refere ao tratamento com as pessoas negras e suas práticas culturais.

Ambas, universidades e sociedade, desde o final da década de 1990, quando se tornou evidente no Brasil às discussões e o debate acerca das políticas de ações afirmativas para as populações negras vêm revendo suas posturas políticas e desenvolvendo projetos, programas e políticas de inclusão na perspectiva de que estes sujeitos sejam incluídos.

Na vida cotidiana dos/as brasileiros/as, sobretudo, na escola da educação básica foram difundidas crenças e práticas de negação da matriz africana na formação da cultura brasileira. Afora o aspecto da contribuição, esse ficara limitado ao mundo do trabalho escravizado.

Durante anos escolas da educação básica e universidades negaram aos/às estudantes negros/as e não negros/as o direito de eles conhecerem a história e a cultura dos africanos e das populações negras no Brasil. Sob o slogan de que eram “coisas de negros”; desde o início do século XX tais coisas e práticas foram postas como subalternas ou impróprias para a sociedade que desejava ser moderna e civilizada, o que fez com que os sujeitos mesmo presentes, permanecessem

ausentes, visto que politicamente não se reconheciam nas práticas culturais afro-brasileiras.

Na concepção de alguns segmentos da sociedade brasileira do século XX, modernização e civilização não combinavam com a cultura afro-brasileira, ou seja, com “as coisas” ditas “de negros”. Por isto, estas foram banidas. A sociedade brasileira à medida que se legitimou moderna e civilizada excluiu dos espaços e circuitos sociais e culturais as práticas e culturas das pessoas negras, afastando-as para as áreas periféricas das cidades, mas mantendo-as controladas. Em função dessa atitude gerações de brasileiros/as foram formadas de olhos, ouvidos e mentes voltadas para a Europa e de costas para a África, o que fez com que gerações e gerações tenham passado pela escola e pouco ou nenhum conhecimento tenha aprendido sobre a cultura afro-brasileira e africana, conforme enunciou um dos extensionistas.

Para falar a verdade não sei, pois todos nós temos **preconceito**... Sempre queremos está longe da cultura negra, apesar de termos origem negra, não queremos saber [...]. (Entrevista concedida por estudante do Curso de História/UEPB/CH, Noite, grifo nosso)

Durante anos o Brasil se desconheceu o que levou o povo negro, sobretudo, a não se reconhecer como tal, conforme relatou um estudante: “[...] **Sou de família negra, mas não aprendi a ser negro**” (Entrevista concedida por estudante do Curso de História/UEPB/CH, Noite, grifo nosso).

Apesar dos avanços na educação, sobretudo, no que diz respeito ao currículo escolar, o desconhecimento sobre a história e cultura afro-brasileira ainda é uma prática recorrente entre segmentos da sociedade brasileira, inclusive entre estudantes e professores/as dos diferentes níveis de escolaridade, a exemplo do superior. No máximo, brasileiros/as se contentam com a afirmativa de que os negros contribuíram com a formação cultural do Brasil, e basta. Quando fazem este tipo de afirmativa, as pessoas parecem compreender que não existem negros no Brasil; apenas algumas de suas práticas

culturais.

Os projetos de extensão aqui apresentados foram processados na contramão dessa concepção, visto que seu fazer esteve fundamentado na crítica ao fazer acadêmico e no tipo de relação que a universidade mantém com a sociedade. Nesta perspectiva, a equipe que o integrou corroborou com a ideia de “[...] pensar, refletir e demonstrar como a junção entre concepção e execução pode ser profícua e deve perpassar os projetos extensionistas” (Oliveira, 2004, p. 2).

Por essa razão, os projetos de extensão executados ao longo de uma década colaboraram com a execução das políticas públicas para as populações negras, uma vez que potencializou os recursos humanos a aplicá-las e reivindicar sua aplicação. Todavia, a implementação de tais políticas passa pela mudança de comportamento da sociedade brasileira, sobretudo, dos gestores públicos, uma vez que,

Promover a igualdade racial não é responsabilidade só do movimento negro ou do estado brasileiro, mas de todos. A responsabilidade é coletiva, todos devem sentir-se motivados a realizar ações, por menores que sejam em prol do país que queremos um Brasil sem pobreza e sem discriminação. É importante a população não negra perceber que a melhoria da qualidade de vida dos negros representa melhoria para todos. Nesse processo em que o Brasil passa a ser a quinta economia do mundo, o negro não pode ficar para trás (CNTV, 2011).

Embora a execução dos projetos estivesse diretamente relacionada à questão social, ou seja, a prática pedagógica na escola da educação básica, não foi função dos extensionistas suprir o município no cumprimento de uma política pública para as populações negras, ou seja, na aplicação dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira no currículo escolar. A sua perspectiva foi a de potencializar os sujeitos/extensionistas ou não a executar esse exercício, e assim assumirem a cidadania plena. Potencializados, os sujeitos serão capazes de executar o que lhes competem na escola, ou reivindicarão do

município que este cumpra sua parte no processo, garantindo-lhes formação continuada no campo da história e cultura afro-brasileira.

## REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa (Org.) **África-Brasil-África: matrizes, heranças e diálogos contemporâneos**. Belo Horizonte: PUC-Minas; Nandyala, 2008.

ARAÚJO, Joel Zito. **A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira**. São Paulo: Editora SENAC, 2004.

BASTIDE, Roger. Estereótipos de negros através da literatura brasileira. *In: \_\_\_\_*. **Estudos Afro-brasileiros**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília: SECAD, 2009.

CARMO, Monalisa Aparecida do; CORNÉLIO, Beatriz Gomes; RODRIGUES, Lilian Ferreira; FREITAS, Matheus Silva. Enegrecendo as referências: intervenções possíveis do Movimento Negro na educação brasileira. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. 1, p. 80-94, jan./mar. 2021.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15, set./dez., 2003.

CNTV. 2011: ano internacional dos afrodescendentes. **Notícias CNTV**, Boletim Eletrônico, Brasília, edição n. 376, 07 jul. 2011. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgclclefindmkaj/>

<https://arquivos.neurofis.com.br/cntv/arquivos/informativo%20cntv%2007-07.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

FIGUEIREDO, Ângela; GROSFOGUEL, Ramón. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. **Revista Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 223-234, jul./dez. 2009. Disponível em: file:///C:/Users/Core%2015/Downloads/admin,+05-figueiredo%20(2).pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). **Brasil afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREITAS, Ivana Silva. **A cor da metáfora**: o racismo no livro didático de Língua Portuguesa. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais Negros e Produção do Conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2014, p. 492-518.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula**: visita a história contemporânea. São Paulo: Selo Negro/Sumus, 2005.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2007.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.) **Cultura em movimento**: matrizes africanas e ativismo negro. São Paulo: Selo Negro, 2008.

OLIVEIRA, Claudia Hochheim. Qual é o Papel da Extensão Universitária? Algumas Reflexões Acerca da Relação entre Universidade, Políticas Públicas e Sociedade. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., 2004, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte, 2004.

OLIVEIRA, David Eduardo de. **Cosmovisão africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Curitiba: Gráfica Popular, 2006.

## **CAPÍTULO 11**

### **A LEI 10.639/03 NA PESQUISA E NO ENSINO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES SOBRE O PANTERA NEGRA E A HISTÓRIA DA ÁFRICA NA SALA DE AULA**

*Giuseppe Roncalli Ponce Leon de Oliveira*

COM A APROVAÇÃO DA LEI Nº. 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003, QUE tornou obrigatório nas escolas de todo o Brasil o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira, além de atender a uma antiga e justa reivindicação; trouxe uma série de consequências para a pesquisa e o ensino de história em sua totalidade. As mudanças ocasionadas pela respectiva lei ainda estão em processo e não influencia(rá) apenas historiadores. Crianças, adolescentes, jovens, adultos entrarão e estão entrando em contato com o tema. O alcance das transformações pode ser grande – e muito positivo, devendo ser aceleradas ou adquirirem um ritmo mais lento, conforme a capacidade dos setores interessados em intervir no processo (Lima, 2009, p. 149; Oliveira, 2017, p. 210).

Contudo, como nos mostrou Mônica Lima (2009), vale salientar que o trabalho com História da África e da cultura afro-brasileira como conteúdos curriculares dos cursos de graduação, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* e mesmo na educação básica não nasce no Brasil como resultado da imposição da lei mencionada anteriormente, havendo histórias de mais longa duração que se relacionam diretamente com o cenário que hoje vislumbramos. Os ativistas do Movimento Negro reconhecem que a educação não é a solução de todos os males, porém ocupa lugar importante nos processos de

produção de conhecimento sobre si e sobre “os outros”, contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros. Ao colocar a diversidade étnico-racial e o direito à educação no campo da equidade, o Movimento Negro indaga a implementação das políticas públicas de caráter universalista e traz o debate sobre a dimensão ética da aplicação dessas políticas, a urgência de programas voltados para a efetivação da justiça social e a necessidade de políticas de ações afirmativas que possibilitem a efetiva superação das desigualdades étnico-raciais, de gênero, geracionais, educacionais, de saúde, moradia, e emprego aos coletivos historicamente marcados pela exclusão e pela discriminação (Gomes, 2011, p. 112, 115; Oliveira, 2017, p. 210-211).

Os negros brasileiros, assim como outros grupos étnicos postos à margem pela sociedade, resistem ao plano de ideais, papeis, condutas que se lhes pretende impingir. Desejam ver confirmadas sua história e sua cultura, tal como as herdaram e vêm reconstruindo em dolorosas relações que lhes são impostas. Pretendem ter reparadas as injustiças de que são vítimas e assim receber as condições devidas a todos os cidadãos de tomar parte da elite intelectual, científica, política. Logo, estas demandas precisam ser entendidas como indenizações devidas, pela sociedade, àqueles a quem ela tem impedido vida digna e saudável, trabalho, moradia, educação, respeito a suas raízes culturais, à sua religião. O pagamento da dívida precisa ser concretizado mediante políticas, organizadas em programa de ações afirmativas, que eliminem as diferenças sociais, valorizando relações étnico-raciais e culturais (Silvério, 2005, p. 146; Oliveira, 2017, p. 211).

Ao pensarmos sobre os caminhos da introdução de estudos de História da África e da cultura afro-brasileira, devemos considerar no que tange à formação de professores, que estão lidando com um campo no qual os profissionais não apenas reproduzem, mas produzem reflexões, influenciam posturas e visões de mundo. Portanto, é fundamental estarmos conscientes que a formação de professores – regular e continuada – é item fundamental nesse processo de resgate da história afro-brasileira para os estudantes brasileiros (Lima, 2009, p. 152; Oliveira, 2017, p. 211).

Mauro Coelho e Wilma Coelho (2018), corroboram com esta linha de raciocínio, ao defenderem que o resultado desta conquista dos movimentos sociais – com destaque para o Movimento Negro – mostra que a legislação em discussão não tem como finalidade última a inclusão de conteúdos. Como parte de uma política de ação afirmativa, informada por uma postura crítica em relação à memória histórica e comprometida com a luta pela erradicação do racismo, a Lei nº 10.639/2003 assume os conteúdos de História da África e da Cultura Afro-brasileira como meios a partir dos quais se pretende proceder à crítica da memória. Considerar, então, a implementação da lei significa verificar em que medida os sistemas educacionais concorrem para aquela crítica – na qual a luta contra a discriminação e o preconceito sejam a tônica (Coelho; Coelho, 2018, p. 12).

Para Lana e Moreira (2016), é exatamente no campo da produção acadêmica, que se torna possível pensar, que a lei representou um fomento e incentivo a uma operação de “reescrita da História”, que se baseia nas demandas sociais e políticas pela construção e difusão de um conhecimento e de uma memória antirracista, que atribua à figura do afrodescendente o seu papel na História do Brasil. A Lei nº. 10.639/2003 e os debates por ela gerados têm apontado para a necessidade de criação de uma postura autorreflexiva, a partir da qual os historiadores podem remontar ao processo histórico de construção do conhecimento. Assim, a atenção da produção historiográfica se voltaria para a discussão de diferentes aspectos da vida desses grupos como sujeitos históricos. Dessa forma, atenta-se para uma reflexão crítica que combata uma das principais bases de reprodução do racismo na sociedade brasileira, que é a associação absoluta entre negros e a condição escrava, numa relação propriamente de trabalho e exploração (Lana; Moreira, 2016, p. 267).

Por esta razão, Santos (2011) defende que devemos lembrar que a produção historiográfica, em nível nacional e mundial, é caracterizada por uma grande variedade de tendências e correntes de pensamento, cuja enumeração extrapola os limites do trabalho aqui proposto. Por ora, vale ressaltar que, ao longo de nossa história, os estudos sobre a escravidão ou sobre aspectos diversos envolvendo a chamada “questão racial” vêm sendo caracterizados pela multiplicidade de

tendências e por diálogos com conceitos e categorias analíticas diversos. Sobretudo nas últimas décadas, no bojo do processo de expansão dos programas de pós-graduação e do surgimento de diferentes grupos e instituições de pesquisa, novas abordagens e perspectivas de análise, abertas por diferentes movimentos de renovação historiográfica, vêm sendo incorporadas aos estudos. Percebe-se, dessa forma, maior proximidade com programas de reescrita da história africana, em âmbito mundial, assim como uma significativa ampliação e revisão dos estudos sobre escravidão e sobre diferentes facetas da presença africana e afrodescendente, em nosso país (Santos, 2011, p. 61-62).

Voltando mais uma vez as proposições de Lana e Moreira (2016), vemos que no campo da História, esse esforço de interação e, sobretudo, de debate acerca dos temas afro-brasileiros e africanos se mostram ainda mais imperiosos. Isto, porque um dos papéis da disciplina seria o de fornecer algumas das chaves de entendimento necessárias para a compreensão da formação histórica dos preconceitos e das posturas racistas presentes na atualidade, buscando remontar à sua origem de forma crítica. Nessa direção, entende-se que a avaliação crítica do passado histórico que produziu tais posturas racistas, preconceituosas e etnocêntricas é necessária para se conhecer as formas pelas quais elas se perpetuaram e, em contrapartida, para se formular novas visões que atenham como objetivo a crítica dessas interpretações (Lana; Moreira, 2016, p. 268).

Mas, ainda que venhamos assistindo a uma ampliação da produção historiográfica sobre a África e sua crescente introdução nos currículos das graduações em História, em nosso país, a grande maioria dos professores que lecionam essa disciplina nas escolas de Educação Básica brasileiras não tiveram – ou tiveram muito pouco – acesso a conhecimentos específicos sobre a história do continente africano, em sua formação inicial, inclusive aqueles que se graduaram em História. Mesmo que tais conteúdos venham comparecendo de forma mais sistemática em cursos de formação continuada, prevalece, entre os professores, o pouco acesso a tais conhecimentos, dificultando, assim, sua introdução como conteúdo curricular obrigatório.

Por causa disso, Santos (2011), acredita que muitos professores

não conseguem, em suas aulas, ir além das imagens estereotipadas e homogeneizadoras do continente africano, reproduzindo um senso comum que restringe a África às imagens de guerras, pobreza, fome e doenças. Por outro lado, a necessidade de romper com tais representações também tem levado muitos professores a buscar somente imagens positivas e valorizadoras da história e cultura africanas. De toda forma, as abordagens sobre o continente africano que têm prevalecido em inúmeras escolas de educação básica expressam uma dificuldade de acesso a elementos e dados históricos capazes de fazer emergir a complexidade e a diversidade de situações sócio-históricas presentes no continente, em diferentes épocas (Santos, 2011, p. 65-66).

Conforme Marina de Melo e Souza (2012), a regulamentação da obrigatoriedade do ensino de história da África e cultura afro-brasileira nas escolas de nível fundamental e médio, é sobretudo um tema ainda polêmico, e, a lei não é plenamente aplicada. Como o assunto é dos mais delicados, envolvendo questões centrais na construção da nacionalidade e identidade brasileiras no que diz respeito às formas como as heranças africanas e escravistas deixaram suas marcas, essas dificuldades são compreensíveis. Inserirmos as formas de abordar as contribuições africanas nos processos históricos e nos contextos que as conformaram da maneira como se apresentam hoje é condição para que entendamos melhor como lidamos com elas. E é assim que têm agido os interessados no assunto que o abordam com mais seriedade, considerando as noções evolucionistas e da ideologia do branqueamento em vigor no final do século XIX e início do XX, os conflitos e contradições presentes na consolidação de uma jovem nação que buscava se integrar no mundo ocidental de acordo com os valores dele emanados, as soluções encontradas por intelectuais e políticos para afirmar uma identidade própria, mestiça, agregadora e inimiga de conflitos abertos, e as várias maneiras, em diferentes momentos, pelas quais militantes negros propuseram que a segregação racial fosse tratada, em termos não só teóricos mas também práticos (Souza, 2012, p. 17-18).

Para a autora é nítido que nos últimos anos, a despeito das dificuldades e, em muitos casos, da falta de empenho daqueles que

deveriam estar à frente dos processos de implantação da lei, os temas ligados à cultura afro-brasileira e à África ganharam espaço nas reflexões e ações dos educadores. Isso pode ser constatado pela proliferação dos cursos de formação de professores voltados para o assunto, por meio da produção de material didático, elaboração de *sites* e publicação de literatura infanto-juvenil e adulta. O que não quer dizer que estejamos em céu de brigadeiro, pois parte do material didático apresenta problemas significativos quanto à forma como os temas são apresentados, muitas vezes reforçando estereótipos e frequentemente demonstrando um conhecimento muito precário no que diz respeito à história da África (Souza, 2012, p. 18).

Seguindo esta linha de raciocínio, vemos Pereira e Roza (2012) argumentar que essa reconfiguração exige, por um lado, mudança conceitual. Fruto não somente dessas transformações geradas pela nova legislação, em especial de deslocamentos teórico-práticos vividos em ampla escala, a alteração das noções de cultura afeta significativamente as seleções curriculares, as maneiras de abordagem dos conteúdos e a relação com o conhecimento e os saberes socialmente produzidos. De uma noção de cultura estática e tributária da homogeneização de matrizes culturais brasileiras passa-se a noções dinâmicas, híbridas e processuais de cultura. De concepções de cultura orientadas pelo eurocentrismo passa-se à expansão conceitual, abrindo-se às margens.

De acordo com os autores, essas transformações exigem, por outro lado, alterações das práticas pedagógicas. A incorporação das dinâmicas culturais do tempo presente ao universo escolar, em especial aquelas marcadas pela pauta da diversidade e da inclusão cultural – também uma agenda política – vem causando fortes impactos nas realidades escolares. Há repercussões sensíveis advindas dessa incorporação, como a criação de cenários inclusivos de pertencimento, com positavações do passado e do real-histórico, que possibilitam tornar evidente o direito à história (negado a populações afrodescendentes em narrativas históricas canônicas) mediado pela capacidade de lembrança (nesse contexto em que há legítimo e complexo uso político e pedagógico da memória).

Pereira e Roza (2012) também nos mostram a existência de

reações diversas no contexto escolar contemporâneo a essa introdução nos currículos das dimensões da história e da cultura afro-brasileiras (na relação com a memória), também com evidenciação de conflitos históricos que, sabemos, estão na agenda. Uma das mais fortes tensões deste período pode ser visualizada por meio da negativa de comunidades de pais e responsáveis, que se posicionam contrárias à introdução de conteúdos da história e da cultura africanas e afro-brasileiras nos currículos escolares. Motivadas por pressupostos morais e religiosos, essas comunidades expressam receio de que crianças e jovens estejam expostos a proselitismo religioso ao estudarem ou entrarem em contato com manifestações tradicionais africanas e afro-brasileiras.

Outra dimensão posta pelos autores, diz respeito ao fato de que a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras é resultante de lutas sociais históricas que culminaram, no presente, na legítima agenda afirmativa. Pressões postas no tempo presente, sobretudo aquelas advindas do combate ao racismo, forçam a uma reconfiguração das narrativas históricas com repercussões nas formas de abordagem da história do Brasil. Estamos diante, certamente, de uma reescrita da história e dos usos e leituras do passado possibilitadas pela produção dessa área, em especial por meio do ensino de história, forçada pela agenda antirracismo (Pereira; Roza, 2012, p. 91-92).

Retornando as proposições de Coelho e Coelho (2018), vemos que os autores apontam que a Lei nº 10.639/2003 tem sido objeto de inúmeros estudos. Uma grande parte deles se ocupa com os processos de aplicação da lei, buscando dar conta de como as instituições de Educação Básica, particularmente, vêm enfrentando os desafios colocados pela legislação, sobretudo, o tratamento dos temas por ela introduzidos: a História da África e da Cultura Afro-brasileira. Uma parte significativa destes trabalhos aponta que, nas escolas, os objetivos da legislação são sumariamente abordados em efemérides como a Semana da Consciência Negra, quando aspectos assumidos como constituintes da cultura afro-brasileira são expostos e tematizados.

De acordo com os autores, estudiosos do tema têm apontado os desdobramentos de tais abordagens. Ao limitarem o trato com a

História da África e com a Cultura Afro-brasileira a episódios que fogem da rotina escolar, sem o estabelecimento de relações efetivas com o saber cotidianamente trabalhado em sala de aula, acaba-se por referendar aquilo que se pretendia combater. As abordagens festivas, por meio das quais aspectos isolados da cultura afro-brasileira, especialmente, são assumidos como índices de uma cultura particular, com relação fortuita com as culturas dos alunos e, principalmente, com aquelas que são abordadas pelo conteúdo escolar acentuam o caráter incidental, secundário e subordinado da História da África e da Cultura Afro-brasileira.

Os livros didáticos conformam um dos índices do que deve ser ensinado nas Escolas brasileiras. Em primeiro lugar, porque é um recurso *universal*. Além do fato de ser distribuído gratuitamente em todas as escolas públicas brasileiras, ele constitui um recurso que abarca diversos suportes discursivos – textos didáticos, excertos de obras (acadêmicas, literárias, jornalísticas etc.), ilustrações, reproduções de imagens, mapas, avaliações etc. Essa sua condição o torna um suporte valioso nas mãos de professores e alunos. Ademais, o fato de ser objeto de uma avaliação rigorosa, por parte de uma equipe de pesquisadores qualificados, torna o livro didático um elemento importante da cultura escolar. Ele, conforme apontam os editais do PNLD, deve reunir o conhecimento atualizado e pertinente que deve ser operado pelas escolas (Coelho; Coelho, 2018, p. 3-4).

Para Renato Cavalcante da Silva (2022), o livro didático é um dos principais recursos utilizados na escola para o ensino e aprendizagem dos educandos nas aulas de História. Esse material tem uma relevância significativa, pois muitas vezes é o único livro de cunho científico histórico que o estudante terá acesso devido ao contexto socioeconômico da família. O pesquisador distingue a capacidade legitimadora de um livro didático de História comumente aos seus conteúdos possuírem tons de veracidade. O livro, utilizado de maneira negativa, permitirá interpretações equivocadas a respeito do passado e com implicações no presente. O poder de legitimação de verdade a respeito das narrativas históricas contidas no livro didático advém de seus escritores pois, geralmente, são historiadores e professores de carreira (Silva, 2022, p. 38).

Para o autor, o livro didático que enfatiza exclusivamente a herança do europeu marcando-o como único capaz de promover atos históricos dignos de relevância é um livro didático reprodutor de uma visão tradicional que promove a identidade europeia e desqualifica a africana. Porém, a situação é mais complexa justamente pelo fato de muitos livros didáticos no passado e ainda no presente (em menor grau depois da Lei nº. 10.639/03) abordarem os africanos e seus descendentes em circunstâncias de inferioridade. Essas concepções fazem a cultura afro-brasileira e africana ser desqualificada ou desvalorizada nos ambientes escolares e muitas vezes de maneira imperceptível.

Ao constatar a existência de permanências estereotipadas nos livros didáticos a respeito da imagem do negro, de sua cultura, sociedade e localidade de origem, o trabalho pedagógico com uma revista em quadrinhos como a do Pantera Negra proposto por Silva (2022), será uma oportunidade igual para com a valorização da cultura afro-brasileira e africana no espaço escolar. Essa ação pedagógica do ensino de História se transforma numa possível ferramenta para a desconstrução de alguns paradigmas e estereótipos existentes da sociedade brasileira (Silva, 2022, p. 43).

De acordo com Renato Cavalcante da Silva (2022), a produção desse livro foi estimulada pelo sucesso cinematográfico que o filme Pantera Negra alcançou no início de 2018. Tal visibilidade internacional veio acompanhada de um considerável debate sobre questões históricas relevantes para os movimentos sociais afrodescendentes, pois o longa-metragem possibilitou reflexões a respeito de representatividade, identidade, ocupação do espaço social e outros temas que foram discutidos nos meios de comunicação e nas redes sociais.

Nesse turbilhão de expectativas, conflitos de ideias e sucesso do filme, o Pantera Negra e seu mundo ficcional deve ser usado como meio educacional para pensar novas formas de aprendizado sobre a África. O Pantera Negra surgiu em 1966 dentro da revista em quadrinho do Quarteto Fantástico, tendo sua história narrada a princípio por três edições, especificamente, entre os números 52 a 54. Os criadores foram o roteirista Stan Lee (1922-2018) e o desenhista Jark Kirby (1917-1994), ambos marcaram de maneira significativa a história

do mercado editorial das revistas em quadrinhos no século XX.

O pesquisador informa que, na narrativa construída por Stan Lee e Jack Kirby, e posteriormente mantida por outros quadrinistas, o Pantera Negra é rei de Wakanda, um país fictício do continente africano, mais próspero e desenvolvido do mundo. O super-herói é obrigado a subir ao trono após o assassinato do pai T'Chaka pelo cientista mercenário Ulysses Klaw, o mestre do som. O motivo do assassinato do rei está diretamente envolvido com a riqueza mineral de Wakanda, *vibranium*, o metal mais valioso do mundo que consegue absorver vibrações.

Por essa característica, o vilão Ulysses Klaw deseja tomar dos wakandanos a sua reserva mineral e, na tentativa de impedir a invasão do seu reino, T'Chaka é assassinado. Após a morte do pai, T'Challa, que estudou nas melhores universidades do mundo, assume o trono e promove um intenso processo de modernização em Wakanda, com o objetivo de proteger o seu reino e de vingar a morte do progenitor. A revista contou com vários escritores e desenhistas ao longo de sua história. Em 2005, Reginald Hundlin foi o primeiro afro-estadunidense a roteirizar a história do Pantera Negra.

Para cumprir com esse intento, Hundlin faz uma narrativa dos primórdios até os dias contemporâneos do povo wakandano. Quando Reginald Hundli, em 2005, assumiu a missão de roteirizar as novas histórias para Wakanda e o Pantera Negra, ele teve a preocupação de reestruturar a história do reino de T'Challa. Nesse enredo o reino existia desde o século V. Em vários momentos da revista os eventos históricos passados foram aludidos, dando ao leitor a concepção de temporalidade, ou seja, é trabalhada a ideia de passado e presente. No campo urbanístico as cidades são representadas com estilo próprio, integrado ao meio natural Wakanda, que conseguiu o seu desenvolvimento sem destruir natureza. Já nas revistas publicadas com Ta-Nehisi Coates, entre os anos de 2016 a 2018, a alta tecnologia e o futurismo são apuradas ao máximo possível. Aviões em forma de pássaro, cidades com arquiteturas inovadoras com formatos arrojados e tecnologias *hi-tech*, colocaram a cultura negra africana para além do tempo presente, ou seja, para o campo do futuro (Silva, 2022, p. 10-11).

Para o autor, o ganho significativo proposto através de sua análise, é a possibilidade de refletir junto com os alunos, questões como representatividade, identidade, história e cultura dos povos africanos, possibilitando uma infinidade de assuntos que muitas vezes não são contemplados no espaço escolar por vários motivos, dentre eles, é possível apontar uma filiação mais próxima ao ensino eurocêntrico dos professores, inclusive o de História. Em sua opinião, ainda existe atualmente, uma falta de sintonia entre o conhecimento historiográfico dos docentes que trabalham na educação básica e aquele conhecimento exigido para aplicação da Lei nº. 10.639/03 (Silva, 2022, p. 12).

Nesse sentido, o trabalho com a revista *Pantera Negra*, feito por Silva (2022), para entender e racionalizar episódios da história africana cumpre de maneira significativa com as propostas dessa legislação. Sendo assim, a problemática que orientou esse livro foi: *Como realizar o processo de ensino e aprendizagem a respeito da história da África utilizando a Revista do Pantera Negra como base para as turmas do Ensino Médio?*

Para responder essa questão, a pesquisa foi norteada com o objetivo de pensar e criar meios para o ensino e aprendizagem de História através da revista *Pantera Negra*. Os temas abordados nessa HQ permitem conexões com questões históricas do continente africano além de temas como história das grandes civilizações africanas, religião e cultura da África, as relações de poderes entre Europa e África e o imaginário histórico ocidental a respeito do continente africano.

Esse livro possui três capítulos. O primeiro capítulo intitulado *O Ensino de história da África no Brasil: silenciamentos, distorções e promulgação da Lei 10.639/2003*, trata especificamente a respeito da construção da lei que obriga o ensino de História e a cultura afrodescendente e africana nas escolas brasileiras. Nessa seção, é realizada uma avaliação das dificuldades históricas para o ensino que contemple a matriz africana do povo brasileiro. São apontados como fatores de resistência: o legado do racismo étnico da sociedade brasileira, que muitas vezes negligencia ou silencia essa situação do cotidiano; o modelo de historiografia que vigorou como paradigma de ensino no sistema básico de educação da sociedade brasileira, estruturada no

positivismo e tendo como consequência a dificuldade de observar os conflitos históricos sociais como fenômenos da história.

Ainda neste capítulo foi elucidado como o movimento negro em suas várias fases e formas e, nem sempre unificado ou orientado no mesmo sentido político, conseguiu, ao longo de sua história, através de muitas lutas, derrotas, caminhos e descaminhos aprovarem essa lei tão fundamental para o combate do racismo estrutural brasileiro e valorização da história e cultura das populações afrodescendentes e africanas.

O segundo capítulo, *O uso de quadrinhos para o ensino e aprendizagem da história africana*, explica o que seria uma revista em quadrinhos. Também buscou-se entender a origem desse tipo de literatura. Posteriormente houve a preocupação de pensar a respeito do objeto de pesquisa, a Revista *Pantera Negra* e sua correspondência com as teorias de pesquisas nas áreas de ensino e aprendizagem de História. O autor buscou demonstrar que uma História em Quadrinhos (HQ) está inserida num contexto histórico-cultural da qual as interpretações a respeito da memória e do passado são tecidas por vários agentes sociais, a exemplo de autores de revistas em quadrinhos, escritores, diretores, leitores e fãs que representam esse universo. Para o autor, as histórias em quadrinhos são crônicas do cotidiano e nesse sentido expressam de maneira subjetiva as realidades das quais os autores e fãs estão submergidos.

O último capítulo, denominado *O que podemos aprender sobre a África através da revista do Pantera Negra?* Ficou subdividido em quatro partes, as quais tratam de assuntos a respeito da história da África em comparação com a narrativa ficcional do Pantera Negra. A primeira parte dissecou e apresentou os principais personagens presentes no universo da HQ, também conjecturou os vínculos do mundo imaginário em relação aos fatos históricos. Na segunda etapa, formulou-se a ideia de como a revista, na década de 1960, criou uma narrativa a respeito do continente africano, possibilitando até uma inversão de narrações, pois, historicamente, o imaginário ocidental desqualificou as ideias e representações da África. Para cumprir com essa tarefa foi necessário exibir os pensamentos dos antigos cronistas da Antiguidade e da Idade Média. Da mesma forma,

trouxo para discussão pós-colonial sobre a visão do filósofo alemão Georg W. Hegel na qual os povos africanos não produziram nada de significativo ao longo do tempo conservando-se uma espécie de história natural. Precisamente, por causa dessas concepções, que o historiador Joseph Ki-Zerbo afirmou que as narrativas sobre a África e de seus moradores foram determinadas pelo outro, no caso mais específico pela mentalidade europeia.

Segundo Silva (2022), os estudos de Boahen, Lênin e Hobsbawm, acerca do imperialismo, contribuíram para entender esse período da história e formular uma inserção de como os autores do Pantera Negra pensaram tal fenômeno e retrataram de maneira subjetiva na revista. Desde o início da HQ a trama é alimentada coma ideia de que Wakanda constitui uma região de uma riqueza natural inigualável devido ao *vibranium*, sendo assim, fonte de desejo da dominação estrangeira. A princípio, na figura de Ulysses Klaw, e posteriormente os países do mundo tentam se apossar desse recurso.

Na última etapa do capítulo é realizada, como proposta de compreensão na forma recurso pedagógico, uma metáfora entre Wakanda e Etiópia e os governantes T'Challa e Manelique II. Segundo o historiador Aka Pan Monday, a Etiópia e a Libéria foram as únicas regiões africanas não conquistadas pelos europeus na época do imperialismo. No caso da Libéria, apesar de um esforço enorme de suas elites políticas e de seu povo, os liberianos tiveram de ceder parte do seu território para evitar as dominações das potências estrangeiras europeias e, quando inevitável, solicitaram a ajuda dos Estados Unidos. O fato de a Etiópia conseguir manter a sua independência lutando de maneira incansável contra a agressão do exército italiano, mesmo tendo os europeus uma capacidade tecnológica bélica superior, colocou esse país numa posição favorável de respeito e admiração dentro e fora da África. Quando começaram as conjecturas de libertações colonialistas africanas, a Etiópia serviu como modelo de resistência de sucesso.

A conclusão dessa pesquisa resultou na elaboração de um Guia Didático destinado aos estudantes do Ensino Médio. O guia se utiliza da linguagem das histórias em quadrinhos como um meio de produzir nos estudantes, e até nos professores, outra forma de interpretar

e compreender, tanto os quadrinhos quanto os eventos históricos da humanidade e, no caso do material em questão, os eventos da África. O material didático teve a função de auxiliar pedagogicamente, ou seja, não tem a obrigação de produzir uma narrativa integral sobre os conteúdos a respeito da África correlacionados ao Ensino Médio. O principal objetivo desse guia foi apresentar a história do continente africano com uma perspectiva diferente em relação ao cotidiano e, por isso, o Universo do Pantera Negra, uma narrativa fictícia poderosa por estimular novas concepções acerca do mundo africano (Silva, 2022, p. 13-16).

A intenção do autor, ao produzir esse material didático tem vinculações com a ideia de apresentar a história da África sem estereótipos ou paradigmas desqualificadores. Não existe a finalidade de transformá-la numa narrativa épica de um povo desbravador e conquistador, ou seja, de criar narrações afrocentradas. A ideia principal foi apresentar as diferentes histórias dos povos africanos em suas particularidades, pois cada povo tem uma marca indelével de sua cultura e feitos, porém, universal por se tratar de uma história que deveria interessar a todos (Silva, 2022, p. 99-100).

Feita essas considerações sobre o trabalho de Renato Silva (2022), podemos concluir que, que ao tratarmos sobre a história da África, devemos partir do princípio de que temos pouca, ou mesmo nenhuma familiaridade com os temas relativos ao continente africano. Dessa forma, o estudo e a pesquisa são requisitos fundamentais para adquirirmos essa familiaridade e aprofundar o conhecimento sobre a África.

Para Souza (2012), outro princípio fundamental do qual devemos partir, diz respeito aos preconceitos associados aos povos africanos e suas sociedades. Quando o conhecimento sobre o continente começou a se aprofundar, predominavam as ideias de hierarquia entre as raças, baseada em diferenças biológicas, e de hierarquia entre as sociedades, fundada em níveis de evolução. Nesse contexto a África era vista como um continente atrasado, primitivo, habitado por populações em estágios inferiores da evolução humana. Essa postura deve ser entendida como resultado de uma maneira de pensar historicamente constituída, ligada a determinadas teorias que se tornaram

ultrapassadas por maneiras de pensar que vieram depois e negaram a ideia de hierarquia entre as raças e mesmo entre as culturas, noção que substituiu a de raças.

Hoje pensamos em termos de diferenças culturais, de sistemas simbólicos, sem inserir as diferenças em uma escala evolutiva, associada às ciências biológicas. Na era da valorização do multiculturalismo e das diferenças os preconceitos podem ser superados ao mostrarmos as bases sobre as quais eles foram construídos, e que não se sustentam mais. E isso vem acontecendo não apenas no âmbito do ensino superior, em várias universidades do país, como também em museus e instituições de pesquisa que, como dito anteriormente, devem estreitar cada vez mais seus laços com a educação básica, de forma a consolidar o ensino e a pesquisa sobre assuntos africanos em terras brasileiras (Souza, 2012, p. 23-26).

A política educacional da qual a Lei nº. 10.639/2003 faz parte permanece em discussão. Isto se deve, também, ao fato de tratar-se de uma política educacional, a qual merece avaliações permanentes, mas, bem como, em função dos desafios que ela coloca para os sistemas educacionais e as resistências que enfrenta para ser implementada (Coelho; Coelho, 2018, p. 24).

Nos textos legais, fica claro o entendimento que postula que o que se pretende com as modificações empreendidas na educação é a conseqüente transformação na mentalidade social no que diz respeito ao papel dos africanos e afro-brasileiros na História do Brasil e na sociedade atual. No entanto, ainda é necessário que se avalie e se discuta o que está de fato sendo transformado nos setores educacionais. No nosso caso, ao refletirmos sobre o cenário da educação superior e da educação básica, deparamo-nos com espaços vazios que necessitam ser preenchidos, debatidos e problematizados para que se atinjam os objetivos da Lei nº. 10.639/2003 (Lana; Moreira, 2016, p. 271).

## REFERÊNCIAS

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em história e a Lei 10.639/03: percursos de formação para o

trato com a diferença? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p.1-39, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE**, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

LANA, Vanessa; MOREIRA, Danilo Araújo. A Lei 10.639/2003 e o ensino de história: reflexões a partir dos espaços de formação de professores. **Instrumento**, R. Est. Pesq. Educ., Juiz de Fora, v. 18, n. 2, p. 265-273, jul./dez. 2016.

LIMA, Mônica. Aprendendo e ensinando história da África no Brasil: desafios e possibilidades. *In*: ROCHA, Helenice A. B; MAGALHÃES, Marcelo de S.; GONTIJO, Rebeca (Org.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. p. 149-164.

OLIVEIRA, Giuseppe Roncalli Ponce Leon de. Resenha. **Escritas**, 9, n. 2, p. 210-213, 2017.

PEREIRA, Júnia Sales; ROZA, Luciano Magela. O ensino de história entre o dever de memória e o direito à história. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 1, p. 89-110, 2012.

SANTOS, Lorene dos. Ensino de História e a Lei 10.639/03: diálogos entre campos de conhecimento, diretrizes curriculares e os desafios da prática. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 12, n. 17, p. 59-92, 2º sem. 2011.

SILVA, Maurício Silva; PEREIRA, Márcia M. Percurso da Lei 10.639/03 e o ensino de história e cultura africana no Brasil: antecedentes, desdobramentos e caminhos. **Em Tempo de Histórias**, Brasília, n. 22, p. 125-135, jan./jul. 2013.

SILVA, Renato Cavalcante da. **O Pantera Negra e a história da**

**África:** reflexões sobre a HQ do Pantera Negra e suas correlações entre o ensino e aprendizagem a respeito da história da África. São Paulo: Paruna Editora, 2022. E-book.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ações Afirmativas e Diversidade Étnico-Racial. *In:* SANTOS, Sales Augusto dos (Org.) **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: MEC/Secad, 2005. p. 141-163.

SOUZA, Marina de Mello e. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 1, p. 17-28, 2012.



## CAPÍTULO 12

# A QUESTÃO RACIAL E OS CURSOS DE HISTÓRIA DA REGIÃO NORDESTE

*Yan Soares Santos*

*Andréa Giordanna Araujo da Silva*

### INTRODUÇÃO

Na palestra Ted Talk, que consta 341 mil visualizações e que foi postada há cerca de 11 anos, Chimamanda Adichie apresenta o argumento do “perigo de uma história única”, o qual relegava o continente africano ao significativo de local podre, dependente, faminto etc. A palestra tornou-se um material usado em aulas e textos para iniciar o debate sobre grupos subalternizados pela prática colonialista europeia (Adichie, 2019). A fala da Adichie vem sendo utilizada por profissionais das mais diversas áreas, preocupados(as) em tratar sobre temas como a história e a cultura da África, afro-brasileira e indígena.

Há 19 anos a professora Adriana Maria Paulo da Silva, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), escreveu o texto “Eu, você, Billie Holiday e a(s) história(s): conversas de sala de aula”, destinado especificamente a graduandos(as) e professores(as) de História. Nesse texto, ela discorreu sobre o ofício historiográfico, destacando a diferença entre passado e história e a intencionalidade do(a) historiador(a) em evidenciar certos temas e narrativas, em detrimento de outros que foram marginalizados, por escolha consciente ou não. O trabalho historiográfico lida de forma política e ética com as memórias e os esquecimentos. O tratamento dado pela historiografia à

memória coletiva e individual está constantemente ligado aos riscos de narrar uma história em que os esquecimentos produzidos pela historiografia eurocêntrica, branca, patriarcal, monoteísta (cristã), heterossexual e privilegiada tornam-se evidentes (Silva, 2004).

O apelo para o debate sobre como conhecemos e narramos as diversas experiências de sujeitos e sociedades que foram racializadas e colonizadas pelo continente europeu torna-se cada vez mais evidente. Nos últimos anos, tem havido um aumento nas produções bibliográficas, acadêmicas e não acadêmicas, bem como vídeos postados por acadêmicos(as) ou influenciadores(as), que discutem a temática em prol do empoderamento desses sujeitos, alcançando públicos *on-line* e *off-line* (Torres; Pereira; Costa, 2021). É importante destacar que muitos desses pesquisadores(as) são pessoas negras, pretas e/ou indígenas.

A produção de conhecimento antirracista, decolonial, feminista, queer e inclusivo tem se intensificado nos últimos anos. No entanto, essa busca por uma abordagem mais ampla e diversa enfrenta desafios e encontra resistências (Abramowicz; Rodrigues; Da Cruz, 2011; Gomes, 2012, 2019; Miskolci, 2012). Estamos testemunhando uma crescente “guerra de narrativas”, na qual disputas pelo currículo a ser ensinado em sala de aula se desenrolam, principalmente no contexto ocidental. Essas disputas foram destacadas por Christian Laville, que observou tal questão no ensino de História nos anos 1990 (Laville, 1999). É fundamental continuar a luta por um ensino que promova uma perspectiva crítica e inclusiva, capaz de abordar as diferentes experiências e contribuições dos grupos marginalizados.

A produção historiográfica sobre o currículo no Brasil abrange diversos eixos temáticos, conforme destacado por Letícia Meira. Esses eixos estão relacionados tanto ao contexto escolar quanto ao acadêmico e englobam os cursos, disciplinas, políticas e teorias-práticas. Essas pesquisas são desenvolvidas por pesquisadores(as) nas áreas de História da Educação e Estudos de Currículo. É por meio dessas investigações que se busca compreender e problematizar as dinâmicas e transformações do currículo ao longo do tempo, assim como as relações de poder e os processos de construção e reprodução de conhecimento (Apple, 1982; Arroyo, 2013). A pesquisa nesse

campo é essencial para promover uma abordagem crítica e reflexiva do currículo, contribuindo para a construção de um ensino mais inclusivo e igualitário (Meira, 2020).

As orientações teóricas relacionadas à elaboração curricular para a formação de professores(as) enfatizam a importância de envolver os(as) docentes na configuração dos currículos com base em suas experiências e práticas pedagógicas. Quando incorporamos os(as) docentes no processo de tomada de decisão curricular, superamos a problemática de eles(as) serem apenas executores de um currículo elaborado por outras instâncias (Melo; Almeida; Leite, 2022).

No contexto das elaborações curriculares no Brasil, duas importantes vitórias surgiram das “guerras de narrativas”. Movimentos sociais e disputas acadêmicas foram responsáveis pela promulgação de duas leis: a Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08. A primeira estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira em todo o currículo escolar, enquanto a segunda ampliou essa obrigatoriedade para o ensino de História e Cultura Indígena (Gomes, 2001, 2012, 2017).

Conforme destacado por Nilma Lino Gomes, a emersão de estratégias coletivas e individuais de disputa curricular renovou o imaginário pedagógico e as relações entre os sujeitos da Educação. As conquistas legislativas, representadas pelas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, representam um avanço significativo no reconhecimento e na valorização das experiências afro-brasileiras e indígenas na construção da história e cultura brasileira (Gomes, 2012).

Como resposta à implementação das leis, houve a produção de suporte pedagógico voltado à formação continuada de docentes já atuantes de educação básica. Nos cursos de licenciatura, disciplinas que abordam a história e a cultura afro-brasileira e indígena passaram a fazer parte dos currículos de formação de professores(as). Nesse contexto, nosso objetivo é destacar como essas diretrizes legais se refletiram nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de licenciatura e bacharelado em História, nas universidades públicas do Nordeste.

A região Nordeste é frequentemente lembrada nos manuais didáticos e mesmo em estudos acadêmicos como um território único,

monocultural, fronteiro, na relação com o Sul e o Sudeste, e *locus* da introdução das incursões colonizadoras no Brasil. A historicidade dos sujeitos negros, quilombolas e indígenas nordestinos (desterrados, imigrantes, sertanejos e urbanizados) foi e é negada, até o tempo presente, na dita história nacional, e também nas tradições da historiografia regional.

## RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

Antes da promulgação da Lei nº 10.639/03, muitos historiadores, bacharéis e licenciados(as) graduaram-se sem receber qualquer formação em história da África. Durante os anos 1970, surgiram alguns centros de pesquisa pioneiros dedicados ao estudo do continente africano, como o Centro de Estudos Afro-Orientais (fundado em 1959 na Universidade Federal da Bahia, UFBA), o Centro de Estudos Africanos (criado em 1965 na Universidade de São Paulo, USP) e o Centro de Estudos Afro-Asiáticos (estabelecido em 1973 na Universidade Candido Mendes, UCAM). Esses centros surgiram no contexto do fervor anticolonialista e das lutas pela independência dos países africanos (Lara, 2021).

Até meados dos anos 1980, quando se abordava o tema da escravidão, pouco se sabia sobre a identidade das pessoas escravizadas, e elas não eram tratadas como sujeitos históricos. A África era vista como um continente distante, um território geográfico único, sem fronteiras culturais internas, de onde o negro era extraído e tratado apenas como números, no contexto do tráfico negreiro, como suas taxas de mortalidade, o volume de pessoas traficadas e o lucro obtido (Chalhoub, 2011).

Segundo Silvia Hunold Lara (2021), na primeira metade do século XX existiram investigações nas quais a escravidão figurou como elemento principal para a análise da sociedade brasileira. Textos conservadores como os de Nina Rodrigues e de Gilberto Freyre, e até mesmo textos combativos ao racismo, como o de Edison Carneiro, tinham os africanos como um todo homogêneo, ou identificados por grandes grupos étnicos-linguísticos, fazendo com que a

escravidão fosse “[...] mais ‘negra’ que propriamente africana” (Lara, 2021, p. 469). Nas décadas de 1980 e 1990 avançou-se na investigação do tráfico transatlântico de escravizados, que afirmou o tráfico de gente: homens e mulheres que haviam sido escravizados(as), transportados pelo Atlântico e compulsoriamente colocados a trabalhar nas plantações, casas e cidades brasileiras. Impulsionaram-se as investigações sobre costumes tradicionais, padrões de relacionamento social e familiar, práticas linguísticas, crenças religiosas, ou seja, toda a sorte de experiências vivenciadas pelos(as) escravizados(as) e seus modos de resistência (por meio de negociações e conflitos) aos jugos da escravização (Chalhoub, 2011; Lara, 1998, 2021; Santos, 2018, 2021; Santos; Silva, 2022).

Ao longo dos anos 2000, os estudos sobre história e cultura da África e afro-brasileiros ganharam maior destaque e visibilidade no ensino superior e no ensino básico. No entanto, é importante ressaltar, como alertou Ynaê Lopes dos Santos, que há um perigo em contar uma história única sobre o continente africano. Ao abordarmos a história e a cultura africana, devemos oferecer uma variedade de narrativas, perspectivas e fontes, de modo a evitar a construção de uma história única e estereotipada (Santos, 2021), como também alertou Adriana Silva sobre o processo de escrita historiográfico (Silva, 2004) e Chimamanda Adichie sobre o risco de uma história única, no caso da literatura (Adichie, 2019), como mencionamos no início do texto.

Além do desafio de fiscalizar a implementação da Lei nº 10.639/03 nas escolas, enfrentamos também o desafio da persistente perspectiva eurocêntrica na história ensinada, que muitas vezes reflete uma visão conservadora e racista na produção de conhecimento sobre o continente africano e os afro-brasileiros(as) (Munanga, 2020; Paixão; Gomes, 2008a, 2008b). Portanto, é necessário promover uma revisão crítica dos currículos escolares, em nível básico e superior, incorporando e disponibilizando aos docentes e discentes perspectivas amplas e diversificadas da história e cultura afro-brasileira e indígena (Gomes, 2012, 2017, 2019).

## RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE HISTÓRIA

Segundo Miguel Arroyo, o currículo da educação básica “é o lugar mais cercado, mais normatizado, [...] politizado, inovado e ressignificado, do ensino formal” (Arroyo, 2013, p. 17). Todavia, devido às reivindicações políticas dos grupos culturais e étnicos marginalizados na historiografia oficial e devido às reinvenções científicas (estudos decoloniais), ele tem sido “[...] submetido à dúvida, virando um campo político de disputas quanto as suas estruturas e seus ordenamentos mais do que objeto de indagações e mais que veículo em movimento” (Arroyo, 2013, p. 17). Considerando que a autonomia das universidades possibilita a constituição de currículos acadêmicos com perspectivas ideológicas e políticas diversificadas, o estudo buscou conhecer o conteúdo e as extensões do tratamento da questão racial nos currículos do curso de História da região Nordeste.

Coletamos um total de 17 Projetos Pedagógicos em meio aos nove estados da região Nordeste, dentre as universidades de âmbito federal e estadual. A estrutura do texto possui poucas variações. Em geral, são compostos: a) por uma introdução e/ou contextualização regional do curso; b) pela justificativa da existência do curso; c) pelo perfil desejado do egresso; d) pelas habilidades, competências e atitudes aos quais o curso pretende forçar seus(suas) egressos(as); e) pelos objetivos do curso; f) pelos grupos de pesquisa, núcleos e laboratórios que encubam; e, por fim, g) pelas ementas das disciplinas dos cursos (alguns PPCs encontrados *on-line* são do final da década de 1990 e início dos anos 2000, nos quais não há indicações bibliográficas nas ementas). Portanto, optamos, enquanto recorte temporal, pelos PPCs aprovados após a Lei nº 11.645/08, evidenciando a incorporação de seu debate nas disciplinas e bibliografias.

Todos os PPCs explanaram dentre seus objetivos, ou nas introduções dos textos, o compromisso com uma formação ética do docente, voltada para o enfrentamento das desigualdades socioculturais, étnicas e de gênero na sociedade. Apenas alguns PPCs citaram explicitamente as Leis nº 10.639/03 e/ou a nº 11.645/08 – foram eles o da Universidade Federal do Sul da Bahia (CFCHS-UFSB, 2019),

o da Universidade Federal de Alagoas (ICHCA-UFAL, 2019), o da Universidade Federal da Paraíba (CCHLA-UFPB, 2020) e o da Universidade Federal de Pernambuco (CFCH-UFPE, 2019).

O Projeto Pedagógico da Universidade Federal do Sul da Bahia elaborou uma importante justificativa para implementação, existência e continuidade de seu curso de História, no qual descreveu a diversidade populacional existente em seu território:

O sul da Bahia é marcado por uma história peculiar, que o insere dentro de uma dinâmica própria. Habitada por grupos de matriz tupi (acima de tudo no litoral) e povos macro-jês subdivididos em maxakali-pataxó, kamakãs (meniãs e mongoyós) e grens (krens-krenaks, conhecidos também como botocudos e aimorés), a região sempre foi marcada pela experiência histórica dessas comunidades indígenas, elementos determinantes para o transcurso das etapas históricas até os dias atuais (CFCHS-UFSB, 2019, p. 13).

[...] da experiência dos indígenas no passado à luta e atuação das comunidades indígenas do presente; da trajetória dos quilombos à afirmação dos direitos às comunidades de remanescentes quilombolas; da atuação na guerra de independência e nas revoltas do Período Colonial e Imperial à luta de jovens, mulheres, homens, população LGBTTIQ (Lesbian, Gay, Bisexual, Transsexual, Transgender, Intersex and Queer), entre vários outros grupos e movimentos sociais da atualidade, pela ampliação do acesso à cidadania, pela melhoria da qualidade de vida. Se a região sul da Bahia tem uma trajetória que permite tratá-la como uma unidade de História Regional, isso não significa que ela seja monocromática: ela comporta uma multiplicidade de formas de vida, de contar o tempo, de reproduzir a existência, de

resgatar e transformar sua memória, de moldar e remodelar sua experiência, o que muito importa na projeção de se situar diante do presente, redescobrimo-o de uma forma mais complexa e eivada de criticidade (CFCHS-UFSB, 2019, p. 14).

[...] Tornou-se, assim, importante perceber o protagonismo dos grupos 'subalternos' na História, atentando para a sua condição de sujeitos históricos que lançam mão de diversas estratégias de resistência, sobrevivência, ressignificação e transformação social. 'Devolver' essa subjetividade histórica a negros/as (escravizados/as ou não), índios (servilizados/as ou não), mulheres, trabalhadores/as rurais, operários/as, entre outros grupos, tem sido uma ação necessária para contribuir no debate e na luta pela ampliação da cidadania, algo sem o qual a confirmação dos objetivos a que se propuseram diversas nações – já de forma oficial – não poderá ocorrer, tampouco os projetos de um mundo mais humano, socialmente justo e econômica e ecologicamente sustentável. A História incorpora uma dimensão política condizente com as propostas de ciência que se erigem no debate sobre a superação do paradigma moderno (CFCHS-UFSB, 2019, p. 21).

Por meio de justificativa local, o curso de História da Universidade Federal do Sul da Bahia demonstrou a importância de ofertar componentes curriculares, objetivos específicos e habilidades, competências e atitudes voltadas para uma educação acerca da história e da cultura afro-brasileira e indígena. Para além de um cumprimento legal, a incorporação da realidade das experiências concretas dos sujeitos sócio-históricos ocupantes do território defende a existência das suas disciplinas (três ao todo) voltadas para uma educação antirracista (CFCHS-UFSB, 2019). Vale ressaltar que o fato de os demais PPCs não terem seguido esse tipo de argumento não impacta

negativamente em suas elaborações, pois todos possuem disciplinas voltadas para o debate e elencaram em seus objetivos e/ou justificativas a importância de uma educação para a promoção dos direitos humanos, o combate às desigualdades de gênero, étnicas e sociais, e têm posição político-ideológica explícita:

Colaborar na administração de trajetórias acadêmicas e de formação cidadã e profissional sensíveis aos desafios que se colocam à humanidade em geral e às diversas sociedades, capacitando indivíduos que se tornem aptos ao engajamento em projetos de emancipação individual e coletiva, de combate às injustiças sociais e de valorização da diversidade étnica, cultural, religiosa, de orientação sexual, de gênero, de faixa etária, dentre outras (CFCHS-UFSB, 2019, p. 57).

Nos PPCs evidenciamos a existência de 76 componentes curriculares voltados especificamente ao tema da história e da cultura afro-brasileira e indígena, sendo 45 disciplinas obrigatórias e 31 disciplinas eletivas/optativas (CCHLA-UFPB, 2020; CCHLA-UFRN, 2018; CCH-UEPB, 2016; CCH-UFMA, 2014; CE-UEPB, 2016; CFCHS-UFSB, 2019; CFCH-UFPE, 2015, 2019; CH/UFOB, 2016; DCHF/UESF, 2022; DEHIST-UFRPE, 2013; DHI-UERN, 2020; DH/UFRB, [s.d.]; ICHCA-UFAL, 2019; UFS, 2011; UPE, 2017). As universidades que possuem maiores componentes curriculares em seus PPCs, entre obrigatórios e eletivos/optativos, foram a Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), totalizando 21 componentes, de um total de 76 componentes listados pelas 17 universidades.

Nas bibliografias, recomendadas e complementares, dos 76 componentes foram citados um total de 269 textos, entre livros e artigos. Alguns(mas) autores(as) foram citados(as) em mais de uma produção. Os principais foram Alberto da Costa e Silva, Antonio Sergio Alfredo Guimarães, Claude Lévi-Strauss, Eduardo Viveiros

de Castro, Edward Said, Elikia M’Bokolo, Elisa Narkin Nascimento, Eric J. Hobsbawm, Eugene Genovese, Frantz Fanon, Herbert S. Klein, João Pacheco de Oliveira, John Monteiro, Joseph Ki-Zerbo, Kabengele Munanga, Leila Leite Hernandez, Luís Donizete B. Gruppioni, Manuela Carneiro da Cunha, Maria Aparecida Silva Bento, Maria Isaura Pereira de Queiroz, Roberto Damatta, Roger Bastide, Roland Oliver, Stuart Schwartz, Wlamyra Albuquerque. Porém, alguns(mas) autores(as) possuíram maiores indicações bibliográficas dentre todos os componentes disciplinares listados nos PPCs. Foram eles(as):

Quadro 1 – Citações por autores(as) nos PPCs do curso de História da região Nordeste (BR) e aparições em currículos internacionais, segundo o Open Syllabus

| <b>Autor(a)</b>             | <b>Nome do livro/artigo</b>                          | <b>Quantidade de citações em disciplinas nos PPC</b> | <b>Aparição do(a) autor(a) e/ou texto no Open Syllabus*</b> | <b>Aparição do autor(a) em artigos e livros listados no Web Of Science**</b> |
|-----------------------------|--|--|---|--|
| ALMEIDA, Maria Regina C. de | Os índios na história do Brasil                      | 4  | 0   | 102  |
| APPIHA, Kwame Anthony       | Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura | 7  | 0   | 0  |
| CUNHA, Manuela Carneiro da  | História dos índios no Brasil                        | 11   | 21  | 130  |
| FAGE, J. D                  | História da África                                   | 5  | 66  | 13   |
| FANON, Frantz               | Os condenados da terra                               | 4  | 4.384   | 293  |
| GILROY, Paul                | O Atlântico negro                                    | 6  | 1.833   | 270  |

|                         |  |    |     |     |
|-------------------------|--|----|-----|-----|
| GOMES, M. P             | Os índios e o Brasil: ensaio sobre um holocausto e sobre uma nova possibilidade de convivência | 4  | 0   | 12  |
| GRUPIONI, Luís D. Benzi | Índios no Brasil   | 5  | 0   | 0   |
| HERNANDEZ, Leila Leite  | A África na sala de aula: visita à história contemporânea                                      | 10 | 0   | 6   |
| HOBBSAWM, Eric J        | A Era dos Impérios: 1875-1914  | 5  | 482 | 103 |
| KI-ZERBO, Joseph        | História da África negra v. I  | 7  | 14  | 26  |
| LOVEJOY, Paul E         | A escravidão em África: uma história de suas transformações                                    | 8  | 978 | 30  |
| M'BOKOLO, Elikia        | África Negra: história e civilizações. Tomo I (Até ao século XVIII)                            | 5  | 7   | 9   |
| M'BOKOLO, Elikia        | África Negra: história e civilizações. Tomo II. Do século XIX até os dias de hoje              | 6  |     |     |
| MELATTI, Julio Cezar    | Índios do Brasil   | 4  | 1   | 86  |
| MOKHTAR, G.             | História geral da África, vol I: metodologia e pré-história da África                          | 7  | 49  | 45  |
| MONTEIRO, John          | Negros da Terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo                                | 4  | 3   | 178 |

|                           |   |   |     |     |
|---------------------------|---|---|-----|-----|
| OLIVEIRA, João Pacheco de | A presença indígena no Nordeste: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória | 4 | 2   | 179 |
| OLIVER, Roland            | A experiência africana: da pré-história aos dias atuais   | 4 | 40  | 1   |
| SILVA, Alberto da Costa e | A enxada e a lança: a África antes dos portugueses  | 9 | 1   | 32  |
| SILVA, Alberto da Costa e | Da manilha ao libambo. A África e a escravidão de 1500 a 1700   | 8 |     |     |
| SILVA, Alberto da Costa e | Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África   | 4 |     |     |
| THORNTON, John K.         | A África e os africanos na formação do mundo atlântico (1400-1800)  | 7 | 398 | 11  |

\*Manuela Carneiro da Cunha Cf.: <https://explorer.opensyllabus.org/results-list/titles?size=50&persons=Manuela%20Carneiro%20da%20Cunha> ; J. D. Fage Cf.: <https://explorer.opensyllabus.org/result/title?id=9113921112224> ; Frantz Fanon Cf.: <https://explorer.opensyllabus.org/result/title?id=8065948614530> ; Paul Gilroy Cf.: <https://explorer.opensyllabus.org/result/title?id=48996986914443> ; Eric J. Hobsbawm cf.: <https://explorer.opensyllabus.org/result/author?id=Eric+Hobsbawm> ; Paul Lovejoy cf.: <https://explorer.opensyllabus.org/results-list/titles?size=50&persons=Paul%20E.%20Lovejoy> ; Elikia M. Bokolo Cf.: <https://explorer.opensyllabus.org/results-list/titles?size=50&persons=Elikia%20M.%27Bokolo> ; Julio Cezar Melatti cf.: <https://explorer.opensyllabus.org/results-list/titles?size=50&persons=Julio%20Cezar%20Melatti> ; G. Mokhtar cf.: <https://explorer.opensyllabus.org/results-list/titles?size=50&persons=G.%20Mokhtar> ; John Monteiro cf.: <https://explorer.opensyllabus.org/result/title?id=57432302682792> ; João Pacheco de Oliveira cf.: <https://explorer.opensyllabus.org/result/title?id=8143258406228> ; Roland Oliver cf.: <https://explorer.opensyllabus.org/result/title?id=7584912753772> ; Alberto da Costa e Silva cf.: <https://explorer.opensyllabus.org/result/title?id=7584912753772> ; John K. Thornton cf.: <https://explorer.opensyllabus.org/result/title?id=49460843382502>

\*\* <https://www.webofscience.ez15.periodicos.capes.gov.br/wos/scielo/cited-reference-search>

Fonte: Elaborado pelos autores.

O OpenSyllabus<sup>1</sup> é uma plataforma com acesso aberto criada por uma instituição sem fins lucrativos que coleta e analisa currículos de diversas universidades pelo mundo. Segundo o *site*, o objetivo é contribuir para a elaboração de planos de ensino e planos de aula para instituições escolares. Dizem atualizar os dados dos currículos duas vezes por ano e que alguns países não são computados por uma possível perseguição política aos docentes universitários – o Brasil, por enquanto, não consta nessa lista. Decidimos utilizar as métricas do OpenSyllabus para verificar se os títulos mais citados nas ementas das disciplinas dos PPCs de História analisados apareciam nesse campo de dados. Como vimos, dos 23 livros e 20 autores(as) mais citados(as), apenas cinco não estão na base de dados do *site*. Alguns(mas) autores(as) são frequentemente citados, seja por textos outros, seja pelo próprio texto dos PPCs. Eric Hobsbawm, por

1 Cf.: <https://blog.opensyllabus.org/about-os/>

exemplo, não é referenciado pelo livro *A Era dos Impérios*, mas por publicações diversas, assim como Paul Lovejoy. Frantz Fanon, com o livro *Os condenados da Terra*, possui um total de 4.384 citações, e Paul Gilroy, com *O Atlântico Negro*, um total de 1.833 citações. Nosso objetivo não é defender uma uniformização dos currículos das universidades nem demonstrar uma possibilidade de uniformização, mas ao comparar os dados percebemos que alguns(mas) autores(as) e alguns livros são comumente utilizados nas disciplinas que fazem referência à história e à cultura afro-americana e indígena.

Para além das bibliografias elencadas em escala local como, por exemplo, a da história indígena em Natal (CCHLA-UFRN, 2018), no Maranhão (CCH-UFMA, 2014) e na Bahia (CFCHS-UFSB, 2019; DH/UFRB, [s.d.]), docentes e profissionais da História em formação na região Nordeste fazem leituras aproximadas com demais universidades globais, cujas produções – pelo seu impacto de aparições – demonstram relevância em seus campos de conhecimento.

Ao fazer a mesma pesquisa na plataforma Web Of Science, usando como descritores o sobrenome e o nome dos(as) autores(as), também identificamos o quantitativo de artigos e/ou capítulos de livros em que tais textos são citados. No Web Of Science conseguimos verificar as citações feitas na plataforma Scielo. Nessa plataforma o autor mais citado é o Frantz Fanon, com 293 citações em artigos e capítulos de livros, seguido por Paul Gilroy, com 270 citações. Diferentemente da plataforma Open Syllabus, no Web of Science averiguamos o quantitativo de citações de autoras(es) brasileiras(os) como Maria Regina Celestino de Almeida, com 102 citações, Manuela Carneiro da Cunha, com 130 citações, e João Pacheco de Oliveira, com 179 citações. John Monteiro (178 citações) e Eric J. Hobsbawm (103 citações) permaneceram como autores relevantes para o debate acerca da história e cultura indígena, e da ação imperialista dos países europeus sobre os países do continente africano.

Nas análises bibliométricas há a possibilidade de compor as possíveis “escolas de pensamento”, que ocorrem quando duas referências são citadas juntas. A proximidade, as ligações e a escala em que determinados(as) autores(as) são apresentados(as) na rede indicam os grupos centrais para o desenvolvimento das disciplinas, como

observou Letícia Meira (2020).

Utilizando os descritores “índio” e “indígena” (este segundo vem substituindo o primeiro termo por aquele ser colonialista) na plataforma Web Of Science, retornaram 568 resultados de artigos com o primeiro descritor e 4.558 com o segundo descritor. Ao exportar os dados, por meio do *software* VOSviewer, que “[...] permite visualizar a relação entre os trabalhos pela coocorrência de palavras-chave indicadas pelos autores e pela cocitação, ou seja, pelo número de vezes que os autores são citados nas referências de um mesmo artigo” (Meira, 2020, p. 17), visualizamos que Maria Regina Celestino de Almeida foi citada em quatro documentos, mas sem relação com os(as) demais autores(as), e João Pacheco de Oliveira foi citado em três documentos, mas também sem relação com os(as) demais autores(as).

Figura 1 – Rede de cocitações nos artigos com descritor “índigenas”



Fonte: Elaboração dos autores a partir da pesquisa no Web of Science e utilização do *software* VOSviewer.

A rede de cocitações referente ao tópico “índigenas” não correlaciona os(as) autores(as) presentes nos PPCs. Utilizando os descritores “escravidão”, “África”, “decolonialidade”, antirracismo” e “negritude”, não retornaram qualquer resultado com autores(as) citados(as) nos PPCs.

As bibliografias básicas mais citadas dos PPCs da região Nordeste são livros publicados entre os anos 1980 e os anos 2000 e podem ser classificados como textos clássicos, ou seja, aqueles de suma importância para a formação de historiadores(as), pois estão vinculados a três eixos temáticos:

- História da África;
- Escravidão e tráfico transatlântico de escravizados;
- História e cultura indígena no Brasil.

Os eixos temáticos refletem as transformações nas áreas de conhecimento sobre história e cultura da África, afro-brasileira e indígena. A historiografia da escravidão e da África, realizada no Brasil, modificou-se entre os anos 1980 e 2000, no qual a história da África, com suas sociedades, civilizações e impérios, ganhou destaque para a análise de quem eram os sujeitos traficados, quais suas culturas originárias em África, suas línguas, religiões, relações de gênero, relações sociais etc. Como destacado por Silvia Hunold Lara e Ynaê Santos, as sociedades do continente africano eram sociedades ignoradas pela historiografia (Lara, 1998, 2021; Santos, 2021). Ignorância fruto da própria ação racista e colonialista sobre esse continente e seus descendentes em diáspora (Fanon, 2022; Gilroy, 2001).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada universidade possui autonomia para definir seus projetos pedagógicos, e a promoção de uma educação voltada para as experiências da história e da cultura afro-brasileira e indígena depende da sensibilidade e do compromisso de docentes, da participação de discentes e do apoio institucional para a implementação efetiva de propostas voltas ao ensino, à pesquisa e à extensão. Todavia, podemos inferir que as mudanças ocorridas na forma de produção do conhecimento histórico, as reivindicações políticas dos movimentos sociais pelo direito à memória (Arroyo, 2013; Gomes, 2017) e a criação de dispositivos jurídicos, Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, têm contribuído para a criação de cursos universitários que reconhecem a importância política da abordagem racial nos currículos.

Por meio da análise das ementas das disciplinas, percebemos que tanto as obrigatórias quanto as eletivas possuíam textos clássicos e contemporâneos sobre as experiências da história e da cultura da África, afro-brasileira e indígena. A bibliografia recomendada e complementar das disciplinas apresentaram uma grande diversidade de análises e interpretações, o que permite compreender a efetivação da pluralidade de ideias na construção dos currículos. Há textos citados na maioria dos PPCs, indicando também a importância bibliográfica

de determinado estudo para a formação de docentes.

Também identificamos outras disciplinas, obrigatória e optativas, que tratam da questão racial e contribuem com a formação dos(as) futuros(as) historiadores(as) e professores(as) tendo abordagens teórico-metodológicas mais interdisciplinares, a saber: Educação e Estudos Étnico-raciais; Tópicos Especiais em Cultura Afro-Brasileira (ICHCA-UFAL, 2019); Relações Étnico-Raciais na Escola (UEFS, 2022); Estudos das Relações Étnico-Raciais; Movimentos de Independência no Continente Africano; Pan-Africanismo e Pensadores das Independências Africanas (CH/UFOB, 2016); Educação e Relações Étnico-Raciais (CFCHS-UFSB, 2019); Ensino de História Afro-Brasileira e Indígena (CE-UEPB, 2016); Educação para as Relações Étnico-raciais; Etnologia Indígena (CCHLA-UFPB, 2020), Educação e Relações Étnico-Raciais; Cultura Afro-Brasileira (UPE, 2017); História, Educação e Diversidade (DHI-UERN, 2020); História, Multiculturalismos e Identidades (UFS, 2011), além de outras relacionadas aos temas dos direitos humanos, educação patrimonial, ensino de História, movimentos sociais, gênero e sexualidades, ou seja, que apresentam a questão étnico-racial como eixo, categoria ou conceito fundamental da ementa.

O conjunto de disciplinas, tanto eletivas como obrigatórias, as referências teóricas, a criação de grupos de pesquisas e a indicação da abordagem da temática étnico-racial no curso de História podem significar que estamos iniciando um ciclo de mudanças estruturais na formação e atuação do(a) historiador(a) e no exercício da docência na universidade e na educação básica.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane C.; DA CRUZ, Ana Cristina Juvenal. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea**, Revista de Sociologia da UFSCar, v. 1, n. 2, 2011.

ADICHIE, Chimamanda. N. **Os perigos de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARROYO, Miguel. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

CCHLA-UFPB. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História do CCHLA-UFPB**. João Pessoa: [s.n.].

CCHLA-UFRN. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História do CCHLA-UFRN**. Natal: [s.n.].

CCH-UEPB. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da CCH-UEPB**. Guarabira: [s.n.].

CCH-UFMA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História do CCH-UFMA**. p. 1-178, 2014.

CE-UEPB. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História do CE-UEPB**. Campina Grande: [s.n.].

CFCHS-UFSB. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História do CFCHS-UFSB**. 2019.

CFCH-UFPE. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em História do CFCH-UFPE**. Recife: [s.n.].

CFCH-UFPE. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História do CFCH-UFPE**. Recife: [s.n.].

CH/UFOB. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em História do CH/UFOB**. p. 1-368, 2016.

CHALHOUB, Sidney. **Visões de liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DCHF/UESF. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História DCHF/UEFS**. p. 1-350, 2022.

DEHIST-UFRPE. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História do DEHIST-UFRPE**. Recife: [s.n.].

DH/UFRB. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da UFRB**. [s.d.].

DHI-UERN. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História do DHI-UERN**. Assú: [s.n.].

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Editora 34, 2001.

GOMES, Nilma. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In: Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. 6. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma. L. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GOMES, Nima. L. Libertando-se das amarras: reflexões sobre gênero, raça e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 2, p. 609-627, 2019.

ICHCA-UFAL. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da ICHCA/UFAL**. p. 1-161, 2019.

LARA, Sílvia. H. Escravidão, cidadania e história do trabalho no Brasil. **Projeto História**, n. 16, p. 25-38, 1998.

LARA, Sílvia. H. Palmares e a história da África no Brasil. In: REGINALDO, Lucilene; FERREIRA, Roquinaldo (Eds.). **África, margens e oceanos: perspectivas de história social**. Campinas: Editora da Unicamp, 2021. p. 465-486.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

MEIRA, Letícia Mara de. Sobre a história do currículo: temas, conceitos e referências das pesquisas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.

MELO, Maria Júlia Carvalho de; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; LEITE, Carlinda Currículos de formação de professores: o poder de agência em questão. **Educação e Pesquisa**, v. 48, 2022.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MUNANGA, Munanga. **Negritude: usos e sentidos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

PAIXÃO, Marcelo.; GOMES, Flávio. dos S. Raça, pós-emancipação, cidadania e modernidade no Brasil: questões e debates. **Maracanan**, v. 4, p. 171-194, 2008b.

PAIXÃO, Marcelo.; GOMES, Flávio. Histórias das diferenças e das desigualdades revisitadas: notas sobre gênero, escravidão, raça e pós-emancipação. **Revista Estudos Feministas**, v. 16, n. 3, p. 949-969, 2008a.

SANTOS, Ivanir. **Marchar não é caminhar: interfaces políticas e**

sociais das religiões de matrizes africanas no Rio de Janeiro contra os processos de Intolerância Religiosa (1950-2008). [s.l.] UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ, 2018.

SANTOS, Yan. S.; SILVA, Adriana. M. P. da. O Liceu de Artes e Ofícios do Recife e suas táticas de instrução de trabalhadores negros no período pós-emancipação. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 22, n. 1, 2022.

SANTOS, Ynaê Lopes. dos. Uma história única sobre o continente africano: o tráfico transatlântico nos livros didáticos. *In*: REGINALDO, Lucilene; FERREIRA, Roquinaldo (Eds.). **África, margens e oceanos**: perspectivas de história social. Campinas: Editora da Unicamp, 2021. p. 539-552.

SILVA, Adriana Maria Paula da. Eu, você, Billie Holiday e a(s) história(s): conversas de sala de aula. **Cadernos de História**, v. 3, n. 3, 2004.

TORRES, Rayssa Silva; PEREIRA, Ana Carolina Cavanellas Gomes; COSTA, Maria Fátima Batista. Mulheres e mídias sociais: uma análise a partir da perspectiva arendtiana. **Revista Hum@nae**, v. 15, n. 1, 2021.

UEFS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História**. Feira de Santana: UEFS, 2022.

UFS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da UFS**. Aracaju: [s.n.].

UPE. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da UPE**. RECIFE: [s.n.].

## CAPÍTULO 13

### O RIO “NILO” NA AULA DE BIOLOGIA: UMA PROPOSTA DE DISCUSSÃO INTERDISCIPLINAR/ DECOLONIAL COM A HISTÓRIA

*Antonio Novaes (Baruty)*

VIVEMOS SOB A INFLUÊNCIA DE UMA EDUCAÇÃO FORTEMENTE EUROCÊNTRICA por meio da qual acessamos, em ambientes formais, ao longo de toda uma vida escolar, ou informais, através de filmes, novelas e das mais diferentes situações, e momentos que vivenciamos ao longo de nossas vidas, a informação de que o “Antigo Egito” ou não faz parte do Continente Africano, ou que foi povoado e desenvolvido por pessoas brancas, ou ainda que este território apenas teria prosperado devido a contribuições recebidas de seres extraterrestres. Estas três formas de pensamento são encontradas de modo extremamente frequente e apresentam-se como verdades entre os grupos de pessoas que as professam, pois, foram educadas para assim pensarem. No âmbito do processo oficial de ensino, Bell Hooks (1952-2021) nos trás que “a maioria de nós frequentamos escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal” (Hooks, 2013, p. 51). Assim, diante desta continuidade concordamos com Paulo Freire (1921-1997), quando este nos afirma que “mudar é difícil mas é possível” (Freire, 2000, p. 43).

A modificação proposta advinda do educador oriundo do Leão do Norte depende grandemente da educação, pois sem ela não haveria como executar alterações em nossa sociedade. De acordo com

Gomes (2003, p. 170), educar é “um amplo processo, constituinte da nossa humanização, que se realiza em diversos espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho, nas ações coletivas, nos grupos culturais, nos movimentos sociais, na escola, entre outros”. Na grande maioria das vezes, nossas escolas educam de forma a entendermos a Europa como um modelo a ser seguido, deixando os demais continentes e seu respectivos povos, num plano tal que estes não são apresentados como protagonistas, mas como entidades sem cultura/religião, inteligência ou qualquer tipo de desejo, ou vontade.

O termo Educação, pode ser conceituado de diferentes formas a depender do/a pensador/a responsável por sua enunciação. Para Michel Foucault (1926-1984), ela é um “direito, o instrumento graças ao qual todo o indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso” (Foucault, 1996, p. 43). A perspectiva exibida pelo filósofo francês apresenta-se como crítica, porém, intimamente vinculada a um ponto de vista teórico sendo que “teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária” (Hooks, 2013, p. 86). O ato educar somente é possível quanto há um comprometimento com o/a educando/a preparando-o/a na escolha de seus próprios caminhos (Freire, 1967) e educar “é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 1996, p. 51); já Fazenda (2015), no que lhe concerne, entende a educação como uma ciência multifocalizada e pluridimensionada, em que a perspectiva da diversidade é requerida pela multiplicidade das perspectivas particulares.

Para que possamos trabalhar em sala de aula com uma Educação na qual tenhamos um discurso dialogado com os/as discentes, que seja revolucionário, proporcionando a abertura de novos caminhos e atenda as diferentes particularidades, nos obrigará a termos em mente muito mais que conteúdos específicos. Para que tenhamos possibilidade de elaborar e colocar em prática tamanha trama, teremos a necessidade de desenvolver um fazer pedagógico que seja interdisciplinar, articulando pelo menos duas áreas do conhecimento “como referência e a presença de uma ação recíproca” (Lenoir, 2015, p. 46). Assim, a interdisciplinaridade, vai além de conteúdos e na visão Freireana a mesma se “engorda” de mais gentes” promovendo afeto a partir do qual as pessoas vão se aproximando (Freire; Nogueira;

Mazza, 1987, p. 52). Aqui entendemos o afeto como uma elaboração, considerando aspectos tais como: identidades, religiosidades, da mesma forma que as mais variadas expressões da diversidade.

Esta nova Educação, a qual mediará o processo de ensino/aprendizagem, exigirá que o/a educador/a tenha plena capacidade de aprender a desaprender (Mignolo, 2008) e tendo a plena consciência que sabem pouco de si, de seu lugar no cosmos e se inquietam por novos saberes (Freire, 2005) e que passe a questionar o cânone eurocêntrico buscando ter em seu âmago um pensar/agir decolonial.

No mês de janeiro de 2023 a Lei nº. 10.639/2003 completou 20 anos de sua promulgação, foi assinada pelo Presidente da República Luis Inácio Lula da Silva, em seu primeiro mandato (2003-2006), porém não estivemos diante de uma benesse de um governante progressista, contudo frente a frente com uma importante vitória do Movimento Social Negro, que levou a modificação da Lei nº. 9394/1996, a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Até esse momento, de acordo com Silva (2017), estados e municípios apresentavam distintas legislações no que concerne a levar a Educação da Relações Etnico-raciais (ERER) para o interior da escola, o que foi modificado uma vez que passamos a ter, em conformidade com o Artigo 26 A, da Lei nº. 10.639/2003 que: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”<sup>1</sup>. Não obstante o parágrafo segundo desse mesmo artigo afirma que “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”, o que gerou um panorama de atuação, o qual por algum tempo, levou a uma produção de materiais de apoio, os quais excluíam áreas tais como: Ciências Naturais, Medicina, um aspecto apontado por Silva (2021).

Um desdobramento de profunda importância, e que alargou os horizontes abertos pela Lei Nº 10.639/2003 foi o Parecer 003/2004, o qual ampliou as áreas do conhecimento também aptas a trabalharem

1 Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 20 ago. 2023.

com a temática racial no chão das escolas inserindo “as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais” (Brasil, 2004, p. 12) ou ainda a “participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora” (Brasil, 2004, p. 13), bem como o “estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta” (Brasil, 2004, p. 14), abrindo-se o caminho para a discussão da temática em áreas tais como a Medicina e a Biologia, passando-se a gerar uma expectativa quanto à produção de materiais didáticos com o objetivo de suprir uma demanda provocada a partir tanto da lei quanto do parecer.

Dentre as produções nesse novo campo destaco o dossiê publicado em 2017, pela Revista da Associação Brasileira dos/as Pesquisadores/as Negros/as: *Por uma produção de Ciência Negra: experiências nos currículos de Química, Física, Matemática, Biologia e Tecnologias*<sup>2</sup>. Em 2018, Bárbara C. Soares e Katemari Rosa organizaram o livro: *Descolonizando saberes: a Lei 10.639/2003 no ensino de ciências*. No ano de 2020, Anna Canavarro Benite, Maryson J. R. Camargo e Nicea Q. Amauro organizaram o livro: *Trajetórias de descolonização da escola: o engendramento no ensino de ciências e tecnologias*. E finalmente trago o *Ebook*, lançado em 2021, e organizado por Monica L. Folea Araújo e Joaklebio Alves da Silva: *Ensino de ciências e biologia: discussões em torno da educação para as relações étnico-raciais na formação prática pedagógica de professoras e professores*.

## **ALGUNS ASPECTOS INICIAIS: TRAZENDO O “ANTIGO EGITO” PARA O INTERIOR DA SALA DE AULA**

Um dos atrativos em relação ao “Antigo Egito” é que o mesmo configura-se como sendo “uma das únicas civilizações conhecidas pelos alunos antes mesmo de chegarem à sala de aula” (Funari, 2004, p. 156). Assim, em conformidade com o exposto, objetivamos no presente artigo, apresentar o Rio “Nilo” bem como a esquistossomose, uma das doenças que se propagavam por suas águas, através de uma

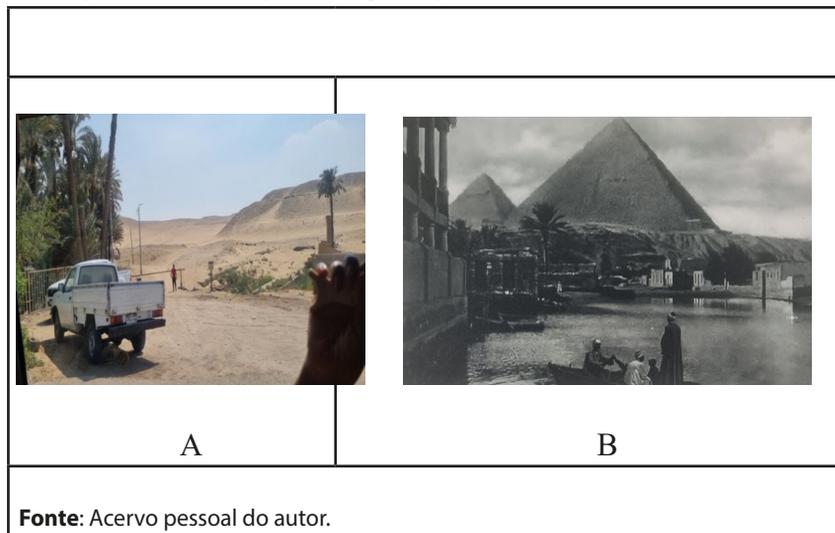
2 Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/issue/view/22>. Acesso em: 20 ago. 2023.

abordagem interdisciplinar que articule o processo de ensino/aprendizagem entre a Biologia e a História.

Para que o “Antigo Egito” não seja novamente entendido a partir de visões já difundidas e eivadas tanto pelo colonialismo quanto pelo senso comum, e para que a aula/atividade não seja reduzida a “muitos clichês, alguns reproduzidos pelos filmes em que múmias fazem papéis de vilãs em meio a expedições arqueológicas de europeus e estadunidenses” (Noguera, 2013, p. 141) será de profunda importância que o/a educador/a não se deixe ainda conduzir por uma visão pautada no Orientalismo, o qual expressa uma visão de poder e de hegemonia da Europa sobre o Oriente, que é descrito como exótico em contraposição à erudição europeia. Para Said (2007, p. 33), houve um “investimento continuado [que] criou o Orientalismo como um sistema de conhecimento sobre o Oriente”.

Para fugir dessas artimanhas das repetições do discurso será estratégico que o/a docente se aproprie e divulgue uma linguagem decolonial a partir da qual esse antigo território seja designado por seu nome original: ou seja, *Ta-meri* (Terra Amada) ou *Ta-netjeru* (Terra dos Deuses) e o de seu curso d’água como *Hapi* ou *Iteru* (Araújo, 2015) e não como Nilo. Seus habitantes, os/as *Remetu-kemi*, eram negros/as que lançaram sólidas bases para áreas do conhecimento humano tais como: medicina, matemática, engenharia/arquitetura, filosofia, química, fundição de metais etc. Geograficamente, a região mais setentrional era denominada como *Ta-shema* (Alto Egito) e a localizada mais ao norte como *Ta-mehu* (Baixo Egito) (Malek, 2019), é esta divisão que permite que o território também seja identificado como o Reino das Duas Terras. O famoso rio corre daquela região para a segunda criando uma estreita faixa de terra, que devido a suas cheias anuais e deposição de nutrientes, cria uma estreita faixa de terra muito rica e agricultável (Imagem 1).

**Imagem 1** -A) Limite entre a área cultivável e o deserto do Saara na região de *Saqqara*, localizada no *Ta-mehu*. B) Rio *Iteru* inundado, por volta de 1910, ao cento a pirâmide de Quéops e em segundo plano a de seu filho Quéfrem.



### **Egiptofilia, Egiptomania e egiptologia: o *Ta-netjeru* como fonte de informações e possibilidades para ações educativas**

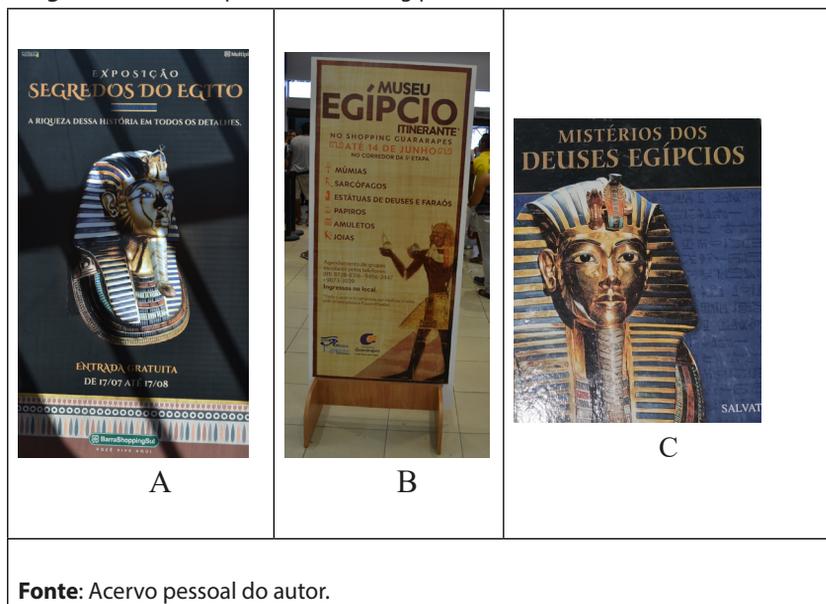
A quase totalidade de uma cultura milenar passou a ser apresentada e até mesmo consumida, principalmente a partir da transliteração da pedra da Rosetta, pertencente ao acervo do Museu Britânico de Londres. Este antigo documento trata-se de uma estela que foi confeccionada em uma rocha chamada de granodiorito, sendo datada do período ptolomáico (305 AEC-30 AEC). Nela há uma mesma inscrição que descreve, por meio de três escritas diferentes, o culto ao *Peraa* (faraó) Ptolomeu V. O *Ta-netjeru* desenvolveu três distintas formas de grafar as palavras: a hierogífica, a demótica e a hierática, sendo que destas a primeira e a segunda fazem parte da “Pedra mais famosa do mundo”. Assim, do topo para a base encontramos o texto grafado em hieróglifos, na região em demótico e na base em grego. A elaboração desta antiga declaração foi realizada na cidade de *Saís*, porém, a determinação de sua execução partiu da cidade Murais

Branco (Mênfis) (Araújo, 2012).

Dentre os vocábulos que encontramos, ligados à presença do *Ta-meri*, temos a **egiptofilia**, que é o gosto pelo exotismo e pela posse de objetos relativos ao “Egito antigo”. Há ainda a **egiptomania**, que é a reinterpretação e o re-uso de traços da cultura do antigo Egito, de uma forma que lhe atribua novos significados; e, finalmente, a **egiptologia**, o ramo da ciência que trata de tudo aquilo relacionado ao “antigo Egito” (Bakos, 2004).

As discussões a serem levadas para o chão da escola poderão se encontrar articuladas aos três termos muito embora seja a egiptomania que estimula o interesse pelo *Ta-meri* fora de ambientes acadêmicos e de pesquisa. Como exemplos podemos citar a exposição ocorrida no ano de 2008 na cidade de Porto Alegre (Imagem 2A) e a de 2015 em Recife (Imagem 2B). É ainda digno de nota os fascículos semanais da coleção *Mistérios dos deuses egípcios*, publicados no Brasil e Portugal no ano de 2014, pela Editora *Salvat* (Imagem 2C).

**Imagem 2** - Três exemplos de acesso a egiptomania.



As discussões iniciadas na escola poderão ser enriquecidas por meio de aulas de campo, uma vez que monumentos, tais como *tekenu* (obeliscos) *merr* (pirâmides), bem como outros símbolos relacionados ao *Ta-meri* são encontrados pelas cidades brasileiras, uma presença que não escapou a observação de Cunha (2005), que trabalhou com a Região Sul do Brasil, bem como de Silva (2015), o qual descreve alguns monumentos presentes em diferentes localidades do estado da Paraíba<sup>3</sup>. As visitas a exposições, eventos e museus, por exemplo, também tornam-se excelentes oportunidades de aprofundarmos as discussões iniciadas em sala de aula.

## NO EGITO OS HOMENS TAMBÉM MENSTRUAM

A bibliografia médica relativa a shistosomose, também conhecida como barriga d'água, xistose, doença dos caramujos ou bilharziose, nos apresenta o *Shistosoma mansonii* como o causador da forma retal da doença e o *Shistosoma haematobia*, a espécie prevalente no *Ta-netjeru* (Barakat, 2013), como responsável pela forma urinária, sendo a doença relatada no *Ta-meri* por autores tais como, “Homero, Hipócrates e Heródoto. Este último referiu-se ao Egito como a terra onde os homens menstruavam” (Paraense, 2008, p. 31). A primeira espécie leva a perda de sangue pelas fezes já a segunda, os sangramentos pela urina, sintomas estes que no *Ta-netjeru* eram denominados de *wsS snfs* e *mwyt/muit*, respectivamente, sendo que a detecção de sangue na urina dos meninos era o marcador que indicava a entrada da idade adulta e seria uma forma de identificar a fertilidade (Rutherford, 2008).

A transmissão da esquistossomose ocorre quando o/a hospedeiro/a que esteja infectado/a elimina suas fezes com os ovos do shistosoma e estes em contato com água eclodem e liberam larvas que infectam os caramujos, os hospedeiros intermediários. Após quatro semanas, as larvas abandonam o caramujo na forma de cercárias e ficam livres nas águas. Os seres humanos que venham a ter contato

3 Disponível em: <https://www.adufpb.org.br/site/revista-conceitos-22/>. Acesso em: 20 set. 2022.

com esse líquido podem ser infectados e contraem a doença.

A perda de sangue era potencialmente grave levando a anemia, perda de apetite, cansaço, desinteresse e sono (Nunn, 1996). Os *swnw* (médicos) e as *swnwt* (médicas) associaram a doença a detecção na água de *Hrrw.t (heltu)*, que corresponde a forma larval, a cercária, dos vermes causadores da doença, estabelecendo uma relação entre esta presença e os sintomas (Aso; Manglano, 2003).

A shistosomose, que foi denominada como *aaa* ou *aAa* (Nunn, 1996) pelos *swnw/swnwt* do Reino das Duas Terras, sendo estes cognomes encontrados nos papiros de Ebers, escrito por volta de 1536 AEC, e no de Londres, elaborado entre 1450 e 1350 AEC, nos quais são descritos medicamentos para o enfrentamento da doença. Outro documento médico que trata desta enfermidade é o papiro de Berlim, datado de 1330 a 1070 AEC, o qual menciona a *wsS snf* (perda de sangue pela urina), porém, sem se referir especificamente a algum tipo de afecção (Aso; Manglano, 2003). Ortiz (2010, p. 210) apresenta a receita que consta no papiro de Ebers para a cura da *aaa*, e que constituiria em produzir uma pasta, que deveria ser fresca e composta por: “1/8; rizoma de chufa, ralado: 5 *ro*; gordura/óleo; mel: 1/8. Após isto, o preparado deveria ser filtrado e ingerido por quatro dias consecutivos (Nunn, 1996). A chufa é tubérculo *Cyperus esculentus* conhecido popularmente como noz-tigre já o *ro*, por sua vez, trata-se uma unidade de medida do no *Ta-netjeru* que corresponde, a aproximadamente, 14 mililitros.

Entre os/as labutadores/as do *Ta-meri* cuja atividade exigia um contato direto contínuo com o *Iteru*, tais como pescadores, camponeses e pastores, a doença era endêmica, pois, estes devido ao seu trabalho, passavam grande parte do seu tempo imersos na lama, no charco e com as águas nas quais coexistiam as fezes humanas e os caracóis (Donadoni, 1994), os hospedeiros intermediários. A Sátira dos Ofícios, obra datada de 2150-1750 AEC, cita, por exemplo, as dificuldades pelas quais passavam os agricultores que: “tem feridas fétidas nos dedos e nos braços. Está farto de estar na lama” (Donadoni, 1994, p. 26). Assim não é de causar estranhamento o fato de em múmias com idades que variam entre 3000 a 5000 mil anos, haver a identificação de ovos de *Shistosoma haematobia*, por meio de exames

radiográficos ou pelo Ensaio imunossorvente ligado a enzimas (Teste de ELISA) (Barakat, 2013). Estes achados alcançam também integrantes da realeza, o que foi demonstrado com a necrópsia da *wi* (múmia) de *Usermaetré-sekheperenré Ramessu* (Ramsés V), um dos soberanos da XX dinastia (1186AEC-1070AEC) (Araújo, 2011), que demonstrou que este *peraa* também padecia com a esquistossomose. Seu corpo exibia ginecomastia, elefantíase escrotal, hérnia umbilical além de ovos calcificados do parasita (Cuenta-Estrella; Barba, 2004). Chama a atenção que na arte produzida por artesãos do no *Ta-netjeru*, não registre a principal característica da shistosomose, o grande desenvolvimento do abdômen o qual é denominado de barriga d'água.

## APRESENTANDO O TA-NETJERU A PARTIR DE UMA VISÃO DECOLONIAL E INTERDISCIPLINAR

A maior parte da população da *Ta-netjeru* habitava as margens do grande curso de água conhecido mundialmente como rio Nilo, “do nome grego *Neilos*” (Asimov, 2021, p. 7), que para eles/as era conhecido por *Iteru* que teria surgido a partir das lágrimas da deusa *Aset/Iset* (Ísis) (Imagem 3A) ao prantear a morte de seu marido morto *Wsjr* (Osíris) (Martín-Albo, 2013). Uma segunda denominação também dada, homenageando o deus da fartura e da abundância, era *Hapi* (Imagem 3B), que também contribuiria para as cheias anuais e para estimulá-lo, os/a *remetu-kemi* lançavam nas águas oferendas tais como: bonecas, flores, alimentos (Andreu, 2005). Por outro lado, os sacerdotes que cultuavam *Hapi* entoavam um hino buscando sensibilizá-lo:

Salve, ó Nilo!

Que brotas a terra

E vem dar vida ao Egito!

Misteriosa é a sua saída das trevas

Ao irrigares os campos criados por Ré

Tu – o inesgotável – que dás de

Beber à terra!

Tu crias o trigo, fazes nascer o grão,

Garantindo a riqueza dos templos.

Se paras a tua tarefa e o teu trabalho,

Tudo o que existe cai no desespero.

Espalhas as tuas águas, ó Nilo

(Andreu, 2005, p. 112).

De acordo com a mitologia, *Chnum* (*Khnum*) (Imagem 3C), o deus zoomorfo com cabeça de carneiro, cultuado na cidade de *Abu* (Elefantina) e localizada no *Ta-shema*, também desempenhava seu papel na subida das águas, pois, “controlaria as águas da inundação a partir de cavernas presentes na região da cidade” (Wilkinson, 2017, p. 194) e foi a ele que o *Peraa Hórus Netjerikhet* (Djoser), um dos soberanos da III dinastia (2660AEC-2600AEC) (Araújo, 2011), recorreu quando por 7 anos o *Iteru* não inundou a terra com todo o seu esplendor (Grimal, 2012).

Heródoto de Alicarnasso (484-425 AEC) esteve no *Ta-Meri* de 449 a 448 AEC no reinado de Artaxerxes I Longímanso (465-424), da XXVII dinastia, navegou *Iteru*, ocasião na qual pôde observar a geografia e coletar as mais diferentes informações (Flores, 2010). Foi ao longo desta viagem que o denominado “Pai” da História proferiu sua opinião a respeito das cheias, após tecer algumas considerações afirmou que:

Quando o Inverno se ameniza, o sol retorna ao meio do céu e de lá atrai igualmente os vapores de todos os rios. Até então, estes haviam aumentado consideravelmente por causa das chuvas, que regam a terra e formam as torrentes; mas com a chegada do Verão tornam-se fracas, porque lhes falta a chuva e o sol absorve parte de suas águas. Não se dá o mesmo com o Nilo. Como no Inverno não conta com as águas da chuva e o sol evapora parte das suas, é, com razão, o único rio cujas águas são mais baixas nessa estação do que no Verão. A evaporação dá-se igualmente em todos os outros, mas no Inverno é o Nilo o único a contribuir para ela, motivo por que considero o sol a causa de tal fenómeno (Heródoto, 2012, p. 114).

Talvez não completamente satisfeito com esta explicação, o Heródoto de Alicarnasso, após ouvir o depoimento de um sacerdote, talvez já conhecedor do papel de *Khnum* nas cheias, desloca-se até

a cidade de *Abu*, pois, as informações recebidas lhe deram conta de que as águas do *Iteru* brotavam de abismos que poderiam ser encontrados nesta localidade (Heródoto, 2006).

Imagem 3 - Deidades relacionadas às águas do Rio *Iteru*. A) *Iset*, B) *Hapi*, C) *Chnum*.



No *Ta-meri* distinguiam-se três estações ao longo do ano: *akhet* (inundação), *peret* (germinação) e *shemu* (*chemu*) (seca/colheita) (Seidel; Shulz, 2006). Ao longo da primeira ocorriam as cheias anuais e no período de sua duração, ficava muito facilitado, por exemplo,

o transporte dos colossais blocos de rochas para a planície de Gisé, algo que contribuiu muito para a construção das três grandes pirâmides. As enchentes coincidiam com a ascensão heliacal, a leste no nascer do deus Rá (Sol), da estrela *Sepedet* (*Sopdit*) (*Sothis* para os gregos e *Sirius* para a cultura ocidental) na constelação do cão (Noblecourt, 2006), o que marcava o início de um novo ano por volta do dia 19 de julho (Andereu, 2005) e “durante aproximadamente 100 dias, o rio Nilo invadia as margens e todo o Egito era submergido pelas lágrimas de *Iset*; a partir de meados de outubro o rio ia lentamente regressando ao seu leito normal deixando nas margens um fértil lodo negro (*kem*)” (Araújo, 2015, p. 17). As margens do *Iteru* continham extensas áreas formadas por pântanos que recebiam diferentes denominações em função do bioma que sobre eles se desenvolviam, sendo esses considerados como sendo verdadeiros paraísos para pescadores e caçadores (Montet, 1989).

Em geral, as águas do *Iteru* são apresentadas como idílicas e benéficas, favoráveis para a navegação e para a caça, por exemplo, de *Hippopotamus amphibius* (hipopótamo comum ou hipopótamo-do-nilo). Nas mesmas a pesca, por exemplo, da *Oreochromis niloticus* (tilápia do nilo); *Silurus glanis* (siluro) e *Mormyrus* sp (mórmiro) também era realizada (Imagem 4A), e em suas margens, muitas vezes densamente povoadas pelo papiro, mostravam-se propícias para a captura de uma grande diversidade de aves (Imagem 4B). As inundações anuais e periódicas tornaram o Reino das Duas Terras um grande produtor agrícola e após a *peret* “campos de cevada e de trigo sucedia-se desde os pântanos do Delta até a catarata” (Montet, 1989, p. 114), gerando uma área agricultável de aproximadamente 8000 km<sup>2</sup>, o que tornava este território o “celeiro da antiguidade desde o início do período dinástico pelo desenvolvimento no vale do Nilo, que impulsionou a produção agrícola organizada que alimenta a população e fornece excedentes para exportação” (Bakos, 2001, p. 243).

Porém, as copiosas lágrimas de *Aset* escondiam segredos que foram desvelados, de uma maneira mais definitiva, a partir do século XIX com os avanços da medicina, pois, as águas sagradas do *Iteru*, além de serem a morada do deus *Hapi*, bem como um local de abrigo para a deusa hipopótamo *Taweret*, elas ainda continham agentes

etiológicos causadores, por exemplo<sup>4</sup>, da esquistossomose (barriga d'água).

Dadas as condições sanitárias da época era praticamente impossível “evitar o contato com a água contaminada, não importava a sua classe social” (Ortiz, 2010, p. 209), ou seja, o rio sagrado “era responsável por problemas de saúde dos súditos do faraó” (Ortiz, 2010, p. 208). Visto que naquele momento da história da humanidade faltavam instrumentos que pudessem enfrentar a propagação da enfermidade, e sabe-se que a “doença esteve presente em todas as etapas do desenvolvimento do Egípto, pois foi detectada em múmias tanto predinásticas quanto do Reino Novo” (Ortiz, 2010, p. 209). A preocupação com a doença era tão grande que havia uma confissão negativa no livro dos mortos que provavelmente aludisse a ela: “eu não caminhei na água” (Nunn, 1996, p. 69). Essa e outras frases deveriam ser proferidas pela pessoa morta diante de deusas/as momentos antes da pesagem de seu coração, sendo esse o instante definidor do destino final do/a falecido/a, se uma vida pós-morte prazerosa eterna nos Campos de *Iaru* (Campos de Junco), pois seu coração seria leve, ou, caso contrário, caso esse órgão se mostrasse pesado além do permitido, a impossibilidade de se alcançar a vida eterna, pois o mesmo seria devorado pelo deus *Ammut*.

---

4 Uma segunda doença que pode ser citada é o *Dracunculus medinensis* (Verme da Guiné). Dracunculíase (verme da Guiné) também pode ser citada.

**Imagem 4** – Cenas imaginárias de caça e pesca no rio *Iteru*. A) Tumba de *Kagemni* e de B) *Nebamun, tjaty* (vizir). Ambos atuaram como *tjaty*, respectivamente, dos faraós do *Teti* (VI dinastia) e *Set I* (XIX dinastia). Em A percebe-se a grande riqueza e diversidade de peixes, enquanto em B as aves mostram-se mais abundantes.



A



B

Fonte: Acervo pessoal do autor a partir: A) da Tumba de *Kagemni* em *Saqqara*; B) do acervo do Museu Britânico de Londres.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo trouxemos uma visão do *Iteru* que, em geral, não aparece nos livros didáticos, pois, o rio descrito por Heródoto como sendo uma dádiva para o *Ta-meri* continha em suas águas parasitas, dentre eles o *Shistosoma mansonii* e o *Shistosoma haematobia*, que ao longo de toda a história corroía a saúde dos/as *remetu-kemi*, independentemente de sua posição na sociedade, atingindo de trabalhadores/as no campo a faraós. O rio *Hapi*, aqui exibido, vai além de um marco geográfico, pois, pode ser entendido a partir de um ponto de vista mitológico, uma vez que, suas águas foram apresentadas em interação com as deusas *Aset* ou *Isete* e *Taweret*, bem como com os deuses *Hapi* e *Khnum*. Trazer o *Iteru* como uma fonte de doenças parasitárias tais como a shistosomose é indispensável para situar esse importante curso de água como central no surgimento de diferentes morbidades as quais tivessem a água como meio de propagação. A temática desenvolvida mostra-se intimamente articulada com a Lei nº. 10.639/2003 permitindo ainda um processo de ensino aprendizagem interdisciplinar entre a Biologia e a História.

## REFERÊNCIAS

ANDREU, Guilemette. **A vida quotidiana no Egipto no tempo das pirâmides**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2005.

ARAÚJO, Luís Manuel. **Erotismo e sexualidade no Antigo Egipto**. Lisboa: Edições Colibri, 2012.

ARAÚJO, Luís Manuel. **O Egipto faraónico uma civilização com três mil anos**. Lisboa: Arranha Céus, 2015.

ARAÚJO, Luís Manuel. **Os grandes faraós do Antigo Egipto**. Lisboa: Esfera dos Livros, 2011.

ASIMOV, Isaak. **Os egípcios**. As origens, o apogeu e o destino de uma civilização. São Paulo: Editora Planeta, 2021.

ASO, Angel Ortigosa; MANGLANO, Blanch. Las orinas sangrantes (hematuria parasitaria) en los papiros médicos del antiguo egipto, y en momias de la XVIII a la XX dinastia. *In: CONGRESO NACIONAL DE PALEOPATOLOGÍA*, 7, 2003, Mahón-Menorca. **Anais [...]**. Mahón-Menorca, 2003. p. 206-212.

BAKOS, Margaret Marchiori. Introdução. *In: BAKOS, Margaret Marchiori. Egiptomania: o Egito no Brasil*. São Paulo: Paris Editorial, 2004. p. 7-13.

BAKOS, Margaret Marchiori. O Egito Antigo em busca milenar pelo raro. **Revista Phônix**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 243-253, 2001.

BARAKAT, Rashida M. R. Epidemiology of schistosomiasis in Egypt: travel through time: Review. **Journal of Advanced Research**, v. 4, n. 5, p. 425-443, 2013.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação, 2004.

CUNHA, Welcsoner Silva da. O Egito Antigo na região Sul do Rio Grande do Sul. **Cadernos do LEPAARQ**, Pelotas, v. II, n. 4, p. 27-57, 2005.

DONADONI, Sergio. **O homem egípcio**. Lisboa: Editorial Presença, 1994.

FAZENDA, Ivani. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. *In: \_\_\_\_\_. Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 2015.

FLORES, Moacyr. Heródoto e a construção da história. **Historiæ**, Rio Grande, v. 1, n. 3, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano; MAZZA, Débora. **Na escola em que fazemos**: uma reflexão interdisciplinar em educação popular. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FUNARI, Raquel dos Santos. O Egito na sala de aula. *In*: BAKOS, Margaret. **Egiptomania**: o Egito no Brasil. São Paulo: Paris Editorial, 2004. p. 145-157.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa** [online], v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>. Acesso em: 22 jul. 2022.

GRIMAL, Nicolas. **História do Egito Antigo**. Rio de Janeiro: Gen, 2012.

HERÓDOTO. **História**. São Paulo: Editora eBooksBrasil, 2006.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LENOIR, Yves Ivani. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. *In*: FAZENDA, Ivani. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 2015.

MALEK, Jaromir. **The cat in ancient Egypt**. Londres: The British Museum Press, 2019.

MARTÍN-ALBO, Miguel. **Historia de Egipto**: día a día en el Antiguo Egipto. Buenos Aires: Editora Ateneo, 2013.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2008.

MONTET, Pierre. **A vida cotidiana**: o Egito no tempo de Ramsés. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

NUNN, John F. **Ancient egyptian medicine**. Norman: Oklahoma Press, 1996.

ORTIZ, José Miguel Parra. **Momias la derrota de la muerte en el antiguo Egipto**. Barcelona: Editora Crítica, 2010.

PARAENSE, Wladimir L. Histórico do Schistosoma mansoni. *In*: CARVALHO, Omar dos Santos; COELHO, Paulo Marcos Zech; LENZI, Henrique Leonel (Org.). Schistosoma mansoni e esquistosomose: uma visão multidisciplinar. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008. p. 28-41. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/37vww/pdf/carvalho-9788575413708-03.pdf>.

RUTHERFORD, Patricia. The use of immunocytochemistry to diagnose disease in mummies. *In*: DAVID, Rosalie. **Egyptian mummies and modern science**. New York: Cambridge Press, 2008. p. 99-115.

SAID, Edward. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SEIDEL, Matthias; SCHULZ, Regine. **Arte e arquitectura no Egip-  
to**. Lisboa: Dinalivro, 2006.

SILVA, José Antonio Novaes da. Conquista de direitos, ensino de ciências/biologia e a prática da sangria entre os/as remetú-kemi e povos da região congo/angola: uma proposta de articulação para a sala de aula. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 9, n. 22, p. 149-175, jun. 2017.

SILVA, José Antônio Novaes da. Educação para as relações étnico-raciais: um percurso pela legislação e uma possibilidade de abordagem prática para o tema. **Revista Conceitos**, v. 1, n. 22, p. 19-28, 2015.

SILVA, José Antonio Novaes da. Ensino de biologia e o *ta-meri* (antigo egito): discutindo aspectos da saúde e da mumificação à luz da Lei no 10.639/2003 no Brasil. **Revista multidisciplinar CESP**, n. 1, p. 74-88, 2020.

WILKINSON, Richard H. **The complete gods and goddesses of Ancient Egypt**. London: Thames & Hudson, 2017.

## CAPÍTULO 14

### HORA DO RECREIO: ENTRE A DIVERSÃO E O RACISMO DE CADA DIA. O QUE CONTAM AS CRIANÇAS?

*Stela Guedes Caputo  
Alynnne Christian Veiga*

Entre o corre-corre da garotada e o olhar atento da monitora, as crianças se organizavam em mais uma tarde na escola. Um grupo se dirigiam para a fila da merenda, outras queriam ser as primeiras a chegar na casinha de madeira, um dos lugares preferidos de algumas crianças e onde gostavam de merendar. Já alguns garotos choramingavam com os monitores por serem proibidos de correr no espaço do refeitório, enquanto outros pediam incessantemente por bolas e cordas. Esta era quase uma rotina no horário do recreio da Escola Mariana<sup>1</sup>, modificada apenas nos dias de chuva, quando os alunos merendavam rapidamente voltavam para sala, e por alguns minutos, podiam conversar enquanto o período do intervalo não terminava.

O aroma da merenda caprichosamente preparada brincava com olfatos de crianças, professoras e professores, sendo um convite para que a fila da merenda estivesse sempre congestionada. O refeitório ficava dividido entre aqueles que aguardavam a refeição e os que desejam brincar.

Este espaço todo gradeado e pintado de verde claro erguido de forma a compor um salão retangular é o território onde, por 20

1 Esta é uma escola da rede estadual situada na periferia de Juiz de Fora/MG. Neste texto, optamos por utilizar um nome fictício para a escola com o intuito de preservar a confidencialidade das informações referentes à instituição.

minutos diários, alunos e alunas disputam os melhores lugares nas 15 grandes mesas dispostas em 2 fileiras: sete de um lado e oito do outro, separadas por um corredor entre elas. Vale ressaltar que esta disputa se dava, na maior parte das vezes, por serem lugares estratégicos. Para alguns, facilitava a corrida para ver quem seria o primeiro ou a primeira a ir aos docentes, quando estes e estas saíam da sala dos professores e professoras. Para outras crianças, a tática era uma tentativa de alongar um pouco mais o recreio, na esperança de que não se notasse quem ficava para trás escondido, quando a turma subia. Próximo da primeira quadra, um pequeno jardim com alguns bancos é o lugar preferido de algumas meninas.

Divagava sobre a maneira como as crianças ocuparam os espaços na hora do recreio, quando notei o olhar cabisbaixo de Carlos<sup>2</sup> anunciando que algo não ia bem. Ele esperava na porta da sala dos professores e o burburinho das outras crianças confirmava minhas impressões: Carlos se envolvera em alguma situação conflituosa. “Tia, eu, eu, eu não tive culpa”, gaguejava ele enquanto tentava se justificar. Me abaixei e, olhando nos seus olhos questionei o que havia acontecido.

As crianças queriam dar a versão dos fatos. As outras turmas se organizavam na fila e no meio do burburinho que se formava e dos olhares em direção a Carlos. Decidi continuar a conversa na sala. Carlos subiu calado e os meninos comentavam entre si o ocorrido e a bronca dada pelo vice-diretor que teria ficado aborrecido.

Difícil saber o que era mais aguardado: a aula de Educação Física que começaria em poucos minutos ou o debate sobre o ocorrido no recreio. E, mal entramos na sala, o tumulto começou: “Tia, ele não obedece, o tio fala e ele teima”, dizia um. “Na hora de aprontar você apronta, agora fica aí com esta cara”, argumentava outro. “Não sei por que fica andando atrás da gente. Fica perturbando... e na sala toda hora olha para trás tomando conta da vida dos outros. Outro dia ralei o joelho por sua causa”, completava um terceiro e todos falando ao mesmo tempo. Só quem não falava era o Carlos. Não sei se por causa do arranhão do próprio joelho, se pelo suspense de quais

2 O nome é fictício para que a identidade da criança, nesse caso específico, seja preservada.

sanções ele sofreria por parte da escola ou pelo temor de algum bilhete aos seus responsáveis.

Eu só observava. Algumas crianças concordavam com as reclamações, outras tentavam argumentar que daquela vez Carlos não tivera culpa. E em meio ao tumulto, percebendo que eu não falava nada, Carlos me perguntou: “Tia, não vai falar nada”? Sem levantar a voz, respondi que sim. Disse que eu gostaria muito de entender o acontecido, mas que, com todos falando juntos, não seria possível chegarmos a nenhuma conclusão. Consegui o silêncio e fiz uma primeira pergunta: “como podemos resolver esta situação se cada um quer falar, mas não sabem ouvir? Como vamos resolver estes conflitos”?

## **POZINHO DE MACUMBA**

Na verdade, eu aguardava ansiosamente o que Carlos tinha a dizer. O menino apurou o corpo e iniciou sua explicação: “Eu fiz errado, é verdade. Puxei o boné do meu colega e sai correndo e pow! Trombei com a menina da outra sala e aí né tia, a merenda foi toda no chão”.

A confusão ameaça retornar e tive que ser mais enérgica na orientação de que deixassem o colega terminar. Perguntei o motivo para tal atitude e ele prosseguiu: “Ah, nunca me deixam ficar com eles. Quando eu pego a merenda eles juntam o grupinho e não me deixam sentar lá”. Neste instante um colega não se conteve e interrompeu a fala de Carlos. “Claro, você disse que ia jogar pozinho de macumba na gente”.

Recomeça o tumulto. Carlos se defendendo argumentando que não fizera isto e, do outro lado, alguns colegas afirmando que sim. Situação que ocorria, segundo eles, desde o ano anterior. Com ar de choro Carlos tentou se justificar: “tia eles me chamam de macumbeiro então eu digo isto”.

Questionei a turma se eles entendiam o significado de chamar o colega de macumbeiro. Se eles sabiam o que é macumba? Se eles se interessavam em conhecer sobre o que eles falavam antes de falar qualquer coisa uns para os outros. O silêncio imperou na sala. Até que o próprio Carlos disse: não é macumba é minha religião. Foi

quando uma colega retrucou: “sua igreja é muito barulhenta. A gente escuta lá de casa. Carlos sorriu e disse: “não é igreja, é ilê”.

Diante da interrogação no olhar das crianças, pedi para Carlos explicar o que seria um ilê e ele orgulhosamente respondeu: “na nossa língua é casa”. Fomos interrompidos por batidas na porta. Era o professor de Educação Física. Enquanto as crianças guardavam o material, prometi que voltaríamos a conversar sobre o assunto. A turma se encaminhou para o pátio. Carlos permaneceu na porta olhando para mim.

Estava distraída organizando meu material para ir embora, quando percebi que ele ainda não estava com os colegas e perguntei se ele desejava falar algo em particular comigo. Ele perguntou se podia ir para a Educação Física. Respondi que sim, e que a direção já havia tomado providências lhe dando uma advertência. Finalizei afirmando que meu desejo era reflexão coletiva sobre como podemos melhorar a convivência em sala de aula e que ele trouxesse sugestões para a turma na manhã seguinte. Carlos não trouxe sugestões. De minha parte, amparada pela Lei 10.639<sup>3</sup>, intensifiquei o uso dos itans<sup>4</sup> em minhas aulas.

Naquele dia, no percurso entre a escola e minha residência retomei constantes questionamentos: por que sempre apontavam aquela criança? O que havia no menino que incomodava tanto aos demais colegas? Seria sempre ele mesmo o causador de todas aquelas queixas? O que a escola poderia ter feito para mediar de melhor maneira os conflitos entre os alunos e alunas daquela classe?

As respostas fáceis não vieram, mas minhas reflexões cotidianas continuaram me fazendo companhia no caminho de volta para casa. Carlos, à época deste relato vivenciado por uma das autoras deste texto, tinha 9 anos. É uma criança de candomblé, religião afrodescendente, que mantém, defende e ressignifica valores civilizatórios

3 A Lei 10.639/2003 estabelece a obrigatoriedade do ensino de “história e cultura afro-brasileira” dentro das disciplinas que já fazem parte dos currículos dos ensinos fundamental e médio.

4 Itan é uma palavra de origem iorubá que significa história ou conto. No Candomblé, especificamente, itans são histórias contadas de geração em geração falando sobre a vida dos Orixás.

nos terreiros brasileiros. Seu pai é negro e babalorixá. Carlos se autodefine como pardo. São muitas as leituras já acumuladas a esse respeito. Para Oliveira e Madruga (2018 *apud* Forde, 2017), por exemplo, os africanos e seus descendentes são negados e negadas em sua existência sistematicamente por meio do não reconhecimento da sua autonomia, da desqualificação de sua história, da inferiorização de sua identidade, cultura e religiosidade. Os relatos semelhantes de outras crianças como Carlos e tantas outras reflexões de autoras e autores rodavam em minha cabeça.

Atualmente, apesar de ter mudado de escola, Carlos nos contou por conversa via *WhatsApp*, que continua recebendo insultos referentes à sua religião na escola nova. Quando uma criança de candomblé muda de escola, sobretudo as crianças negras, seu corpo negro e sua herança ancestral negra também vão para a nova escola. Obviamente, Carlos não é o único

## BRINCADEIRA MACHUCADA

O recreio<sup>5</sup> integra a vida de todos os que vivenciaram o cotidiano escolar, acompanhando-os desde a educação infantil. Segundo Neuenfeld (2003) na análise etimológica da palavra “recreio”, percebe-se que a sua raiz nos leva ao termo recreação: O vocábulo deriva do latim *recreare*, complementa Santos (2017) e significa, de acordo com o Dicionário Online de Português “Intervalo de tempo dado as crianças, entre suas aulas de estudo nas escolas, e destinado aos seus brinquedos e suas brincadeiras” (DICIO, 2023).

Os gritos, pulos, correrias e a urgência do brincar podem ser entendidos na percepção de Santos (2017) como uma reação contrária as regras da sala de aula, e “uma resposta aos estímulos de contenção que são impressos e (re)afirmados a todo instante desde que a criança adentra o universo escolar, na Educação Infantil” (Santos, 2017, p. 32).

Já para Azevedo (2021), a recreação ou ato de recrear no ambiente

---

5 Parecer CEB nº 05/97 compreende o recreio como horas de efetivo trabalho escolar (atividade escolar) devendo, portanto, estar incluindo na proposta pedagógica da escola.

educativo trata-se de: “um momento para se brincar, conviver e interagir de forma não obrigatória no intervalo entre as aulas, ou seja, é um espaço de descontração e realização pessoal, onde cada aluno de maneira distinta tenta se divertir por alguns minutos. (Azevedo, 2021, p. 2). Pode ser visto, ainda de acordo com o mesmo autor, como um termômetro para que os estudantes avaliem suas afinidades e se aproximem uns dos outros, e conclui: é um momento facilitador da criação de laços. Faz parte do “baú de memórias de todos os estudantes, podendo ser agradáveis ou nem tanto (Santos, 2017, p. 31) em razão da possibilidade de alcançar fama, estabelecer relações amorosas ou rivais eternos, como atesta Santos.

Acreditamos, assim como Steffens e Horn (2018) que o recreio não é apenas um intervalo entre dois períodos de aula, “mas um tempo e espaço onde relações acontecem, conflitos são gerados e negociados, interações são postas em ação, criações e invenções são mobilizadas entre as crianças” (Steffens; Horn, 2018, p. 24).

Interessa-nos aqui, seguir refletindo sobre os tipos de laços criados ou rompidos, sobre conflitos gerados e memórias que ficarão inscritas para sempre. Interessa-nos, sobretudo, seguir refletindo no *porquê* e no *como* essa dinâmica é tensionada na escola. Se escolhermos abordar o recreio é porque em nossas observações na escola e nas conversas de nossas pesquisas, o recreio é destacado pelas crianças, como um momento em que ofensas, incluindo as raciais e religiosas, são cometidas.

Vimos que na memória de crianças como Carlos, por exemplo, o recreio ficará também como um lugar de isolamento e sofrimento. Infelizmente, de acordo com inúmeros relatos que temos compartilhado com crianças negras de candomblé em nossos estudos, o recreio não será apenas um lugar agradável na memória, mas guardará dores profundas. Caputo e Carlantonio (2023) refletiram sobre a fala de Maria Hellena Nzinga, 7 anos, compartilhada com as pesquisadoras, no dia 27 de julho de 2022, no terreiro, o Ilê Axé Àyié Obalúwàiyé, onde Maria Hellena é abian. “O racismo machuca o corpo, a cabeça, a brincadeira”. Na ocasião, as autoras queriam saber como Maria Hellena entendia a violência racial sofrida. MaHe (apelido da menina) destacava o cabelo crespo e o candomblé como recorrentes

nas falas das crianças brancas que a isolavam e ofendiam, sobretudo na hora do recreio.

É na continuação do diálogo da criança com as pesquisadoras, que trazemos a definição de MaHe de racismo: “O racismo é aquilo que machuca a gente que é negro. Tem gente que morre, até criança negra morre. O racismo machuca tudo. Corpo, cabeça, a brincadeira. Até a brincadeira o racismo machuca. Ainda mais a brincadeira na escola” (Nzinga *apud* Caputo; Carlantonio, 2023, p. 99).

Na abordagem que fazemos aqui, caminhamos pareadas com os chamados *Novos Estudos Sociais da Infância*, para os quais, de acordo com Sarmiento (2009), as crianças não são consideradas como meros destinatários mais ou menos passivos de ações adultas ou de intervenções institucionais a elas dirigidas. Para estes estudos, as crianças também não possuem a dimensão de “ser em transição” para a vida adulta, mas são consideradas como seres competentes, ativos, produtores de cultura, ainda que vulneráveis e carecendo da proteção adulta. Para Sarmiento, “a análise das crianças e dos seus mundos de vida exige uma abordagem interdisciplinar que considere em simultâneo, a natureza e a cultura, o indivíduo e o grupo, o corpo e o pensamento, a ação e a sua reflexão” (Sarmiento, 2009, p. 18).

Por isso, as falas de Carlos e de Maria Hellena nos importam. Bem como as falas dos irmãos Enrico de Souza Faria e Eduarda de Souza Santos Faria, também ouvidos nas pesquisas de Caputo e Carlantonio. Em conversa compartilhada com as pesquisadoras no dia 9 de junho de 2022, Eduarda menciona pelo menos duas ocasiões em que sofreu racismo em duas escolas diferentes.

A sequência dos diálogos foi: primeiro no dia 13 de outubro de 2017, depois no dia primeiro de maio de 2019 e, por fim, a conversa do dia 9 de junho de 2022. Na primeira conversa, Eduarda permanece em silêncio enquanto escuta a mãe, Tauana dos Santos, relatar dois momentos de racismo do qual a filha foi vítima. No primeiro, Eduarda chega em casa chorando porque as colegas da escola não queriam brincar com ela em função do seu cabelo crespo. No

segundo, a professora pede para que os alunos e alunas tragam de casa uma música, da qual gostem e tenham ouvido no fim de semana, para cantarem na segunda-feira. Ansiosa, Eduarda aguarda sua vez. Ocorre que ela mal começa a cantar (orgulhosa) para Ogum (seu orixá) é interrompida pela professora, que não interrompeu nenhum aluno ou aluna que tenha cantado, inclusive, louvores evangélicos. É somente na segunda conversa, em 2019, que Eduarda (Duda como é chamada), ao ver a mãe relatando outra vez as experiências sofridas que a menina interrompe e diz: “Não posso ser negra. Não posso cantar pra Ogum. Não posso ser do Candomblé. Não posso nada”<sup>6</sup>. E a própria Duda passa a contar o isolamento e o silenciamento sofridos na escola. (Caputo; Carlantonio, 2023, p. 100)

As pesquisadoras informam que, ainda no dia 9 de junho de 2022, Eduarda não só lembra de todos os diálogos anteriores de pesquisa, como também relata, mais uma vez, as experiências sofridas e enfatizando que: “o racismo machuca. Machuca muito na escola. Ainda bem que a gente tem a família e o terreiro. O terreiro cuida do machucado que o racismo faz” (Caputo; Carlantonio, 2023, p.100).

Há um outro momento importante no artigo das pesquisadoras. Era a primeira vez que Enrico, de 6 anos, participava das conversas de pesquisas e, ao ser perguntado se ele, assim como a irmã, já sofrera racismo na escola, ele responde que não. Inconformada com a resposta do irmão, Eduarda, então com 9 anos, interferiu, rebatendo: “Enrico, toda vez que te jogaram suco em cima ou te bateram, foi racismo”. O irmão ouve e permanece reflexivo (Caputo; Carlantonio, 2023, p. 101)

Para o que nos interessa enfatizar nesse texto, voltamos a conversar

---

6 Ver mais a esse respeito em: CAPUTO, Stela Guedes. “Não posso ser negra. Não posso cantar pra Ogum. Não posso ser do Candomblé. Não posso nada”: infância, racismo e racismo religioso. *In*: HOSHINO, Thiago *et al.* Direito dos povos de terreiro. Salvador: Mente Aberta, 2020.

por *WhatsApp* com a família<sup>7</sup>. Queríamos saber se, na conversa de 2022, quando mencionou o suco jogado no irmão, Duda se referia ao horário do recreio. “Sim, já aconteceu muitas vezes, água, suco, derubar merenda, sempre na hora do recreio. Bater, empurrar também, sempre na hora do recreio. É racismo”. A resposta, dessa vez, foi do próprio Enrico de Souza.

Em diálogo com Simmel (1983), Silva, Almeida e Almeida (2022) compreendem que o conflito está no cerne das relações sociais. Com os mesmos apontamentos, Fontana e Gomes (2023, p. 4), ao refletirem sobre o conflito no ambiente escolar, asseguram que ele “faz parte do ser humano e pode ser sobre si mesmo ou em relação aos outros”. Em se tratando do ambiente escolar e no momento do recreio, não raro podemos constatar tensões que resultam em hostilidades e sendo uma condição humana não está apartado do contexto escolar e surgem pelos mais variados motivos. Contudo Fontana e Gomes ressaltam que, na escola, o que motiva o conflito não é apenas o que é expresso, aquilo que há de mais objetivo e supostamente simples. Há motivações mais intrínsecas, essenciais, que só aparecem com um atendimento adequado dos conflitos” (Fontana; Gomes, 2023, p. 3).

Os conflitos expostos aqui pelas crianças com as quais conversamos possuem motivações intrinsecamente racistas, incluindo a face religiosa do racismo. Carlos, Maria Hellena, Eduarda e Enrico são crianças de candomblé. De acordo com um relatório da Comissão de Combate à Intolerância Religiosa, divulgado em 2022, as religiões de matrizes africanas foram as que mais sofreram ataques em 2021, no estado do Rio de Janeiro. Os dados não são nenhuma novidade e se agravam a cada levantamento. O que também não é novidade é que o relatório revela que, em mais da metade das ocorrências (56%), o agressor está ligado a igrejas evangélicas. Nas agressões sofridas por Carlos, a ênfase recai sobre sua religião. Já por MaHe, Eduarda e Enrico, há uma combinação de insultos raciais e religiosos. Todas as ofensas relatadas pelas crianças com as quais conversamos aqui foram proferidas e cometidas por crianças brancas.

---

7 Sempre com autorização da mãe, Tauana dos Santos, essa conversa foi realizada no dia 19 de agosto de 2023.

## PERGUNTAR NA ENCRUZILHADA

A pesquisadora Eliane Cavalleiro já disse que o racismo nas escolas brasileiras aflora de inúmeras formas, ocultas ou não, fomentando um ritual pedagógico que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar que tanto compromete o desempenho de crianças negras, como favorece um sentimento de superioridade nas crianças brancas.

De fato, a fonte primeira desse questionamento é minha própria experiência como criança negra. No contexto escolar, meu silêncio expressava a vergonha de ser negra. Nas ofensas, eu reconhecia “atributos inerentes” e, assim sendo, a solução encontrada era esquecer a dor e o sofrimento. Vã tentativa. Pois pode-se passar boa parte da vida, ou até mesmo a vida inteira, sem nunca esboçar qualquer lamento verbal como expressão de sofrimento. Mas sentir essa dor é inevitável. Dada a sua constância, aprende-se a, silenciosamente, “conviver” (Cavalleiro, 2000, p. 146).

Entendendo a importância dos estudos de Cavalleiro, ao longo de nossas próprias pesquisas, tentamos perceber como as crianças, sobretudo as crianças negras e de religiões de matrizes africanas percebem a si mesmas, a sociedade e a escola. Trazer a infância negra como abordagem principal não é uma escolha intelectual e formal de pesquisa. Trazer a infância negra para o centro do nosso fazer diário como pesquisadoras e professoras é buscar viver na encruzilhada, local onde arriamos nossos corpos, eles próprios, oferendas aos que ali habitam. É enfiar as mãos na farofa banhada de dendê na inteira esperança de que possamos sempre denunciar e agir contra a necropolítica do Estado que define quem deve viver e quem deve morrer (Mbembe, 2018).

Para Carvalho e Souza (2021), seria desnecessário sublinhar a fragilidade das crianças no contexto necropolítico. Mas, concordamos

com ambos quando afirmam que o esquecimento parece mesmo ser uma bactéria que infecciona e necrosa as sensibilidades humanas. Por isso, sublinhamos também os dados da Unicef citados em seu texto:

Vinte e seis milhões de crianças e adolescentes brasileiros vivem em famílias pobres. Representam 45,6% do total de crianças e adolescentes do País. Desses, 17 milhões são negros. Entre as crianças brancas, a pobreza atinge 32,9%; entre as crianças negras, 56%. A iniquidade racial na pobreza entre crianças continua mantendo-se nos mesmos patamares: uma criança negra tem 70% mais risco de ser pobre do que uma criança branca (UNICEF, 2010, p. 6, *apud* Carvalho; Souza, 2021).

Os dados da perseguição às religiões de matriz africanas citados anteriormente deixam também evidente que nos preocupamos com as diversas maneiras de matar inventadas pelo projeto colonial. Como isso pode acontecer se completamos justamente em 2023, duas décadas da Lei nº 10.639/2003 e quinze anos de sua atualização com a Lei nº 11.645/2008 (respectivamente sobre a implementação do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas)? Como o silenciamento, a morte dos conhecimentos, as humilhações e violências ainda são possíveis?

Não temos respostas, e não foi proposta desse texto, encontrá-las. Talvez seja importante ouvir mais. Souza Júnior e Rangel (2023), por exemplo, afirmam que todo professor de ensino básico que possua um mínimo de letramento racial, sabe que tais leis ainda estão distantes de serem cumpridas em sua totalidade, já que:

Em que pese, seja inegável que ao longo destes anos tenham ocorrido avanços significativos na área, também é reconhecido que ainda está distante de serem cumpridas a contento, seja por falta de formação continuada de professores, seja por falta de letramento racial

ou por problemas de estrutura, dentre outros tantos que perpassam a educação básica brasileira. Em muitas escolas, o cumprimento das leis restringem-se ao novembro negro com a consciência negra em 20 de novembro onde ocorrem geralmente palestras e ao chamado dia do índio em 19 de abril, em que muitas escolas ainda trabalham com o estereótipo de fantasiarem as crianças com cocar e saia de palha dançando e batendo com a mão na boca. (Souza Júnior; Rangel, 2023, p.11)

Talvez seja importante multiplicar vozes. Oliveira *et al.* (2023), por sua vez, questionou o fato da inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira ser prevista somente a partir do ensino fundamental. Para a pesquisadora, seria muito importante a abordagem do tema já a partir da educação infantil. Como vimos em nosso texto, crianças bem pequenas sofrem o racismo sobretudo na escola e, sobretudo praticado por crianças brancas também bem pequenas.

Talvez seja importante ampliar nossas próprias pesquisas e alargar mundos. Matéria publicada no jornal O Globo, no dia 27 de julho de 2023, revela que, para 64% da população brasileira o racismo começa na escola. Impossibilitadas de serem felizes e inteiras na escola, as crianças de terreiros denunciam isso há muito tempo. A escola que não as aceita hoje, não aceitou gerações e gerações antes delas. Banidas pela cor, pela pertença religiosa, por suas cantigas e línguas que já deviam estar enterradas, por suas ancestralidades desconhecidas por currículos esquematicamente eurocentrados.

Arriamos aqui, na encruzilhada que deu nome a esse livro, as vozes dessas crianças, nossas vozes, as vozes que falaram conosco e as vozes que falaram muito antes de nós. Honrando a espiralidade de Exu, morador, dono e dinamizador da encruzilhada, retornamos à pergunta: como, no ano em que se completam duas décadas da Lei 10.639, a escola ainda consegue ser o lugar em que o racismo começa?

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Daniel. Recreio escolar: espaço/tempo de vivência e de desenvolvimento integral na educação infantil. **RBCSSP**, Revista Científica, Goiânia, v. 2, n. 1, jan/jul. 2021. Disponível em: <https://revistacientificabssp.com.br/article/611bbbe3a9539518d76e1023>. Acesso em: 18 ago. 2023.

CAPUTO, Stela Guedes; Carlantonio, Elaine Di. O racismo machuca o corpo, a cabeça, a brincadeira: o terreiro cuida do machucado que o racismo faz. **Aprender**, Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista, ano XII, n. 29, jan./jun., 2023.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Humanitas, 2000.

DICIO. Recreio. In: **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/recreio/> Acesso em: 18 ago. 2023.

FONTANA, Milena De Pieri Bez; GOMES, Máira Marchi. **Mediação de conflitos: uma possibilidade de intervenção junto às interações interpessoais no ambiente escolar**. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/14969?mode=full>. Acesso em: 15 ago. 2023.

KÖHLER, Eumar André; ARGENTON, Wagner Hauer. Re-criar o recreio: iniciativas de intervenção pedagógica no tempo livre das crianças na Escola Municipal CEI Professor José Cavallin. **Revista Chão da Escola**, v. 10, n. 1, p. 28-37, dez., 2012. Disponível em: <https://chaodaescola.com.br/rce/article/view/76>. Acesso em: 10 ago. 2023.

MBEMBE, Achille. **O que é necropolítica**. São Paulo: N-1 edições, 2018.

NEUENFELD, Derli Juliano. Recreio escolar: o que acontece longe dos olhos dos professores? **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 37-45, 1 set. 2003 Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/277255720\\_recreio\\_escolar\\_o\\_que\\_acontece\\_longe\\_dos\\_olhos\\_dos\\_professores](https://www.researchgate.net/publication/277255720_recreio_escolar_o_que_acontece_longe_dos_olhos_dos_professores). Acesso em: 10 ago. 2023.

OLIVEIRA, Elimeire Alves de; NOGUEIRA, Letícia da Silva; OLIVEIRA, Melissa Maria Alves de; ROBERTO, Tiago Moreno Lopes; ORTIN, Sileno Marcos Araujo. A importância de uma educação antirracista na educação infantil. *In*: SOUZA JÚNIOR, Manuel Alves de; RANGEL, Tauã Lima Verdan (Org.). **20 anos da Lei nº. 10.639/03 e 15 anos da Lei nº. 11.645/08**: avanços, conquistas e desafios. Santa Catarina: Schreiber, 2023.

SANTOS, Martha Valente Domingues de. **Recreio escolar**: um olhar acerca dos jovens por meio das suas imagens no cotidiano. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://tede.ufrjr.br/jspui/handle/jspui/2304>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SARMENTO, Manuel J. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais. **Revista O Social em questão**, Revista do Departamento de Serviço Social, Rio de Janeiro, ano 12, n. 21, 2009.

SILVA, Maria Cristiane Lopes da; ALMEIDA, Rosemary de Oliveira; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de. Tecendo olhares sobre a gestão dos conflitos na escola. **Dilemas**: Revista de Estudos de Conflitos e Controle Social, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 303-320, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dilemas/a/7jNgsdw8dn5dzDFprR-QN7kK/#>. Acesso em: 15 ago. 2022.

SOUZA JÚNIOR, Manuel Alves de; RANGEL, Tauã Lima Verdan (Org.). **20 anos da Lei nº 10.639/03 e 15 anos da Lei nº 11.645/08**: avanços, conquistas e desafios. Santa Catarina: Schreiber:2023.

SOUZA, Ellen Lima; CARVALHO, Alexandre Fillordi. o erê e o de-  
vir-criança negro: outros possíveis em tempos necropolíticos. **Child-  
hood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 17, maio, 2021

STEFFENS, Carine Rozane; HORN, Cláudia Inês. O recreio escolar  
e a experiência das crianças. **Debates em Educação**, v. 10, n. 22, p.  
22-34, set/dez. 2018. Disponível em: [https://www.seer.ufal.br/index.  
php/debateseducacao/article/view/3906](https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/3906). Acesso em: 18 ago. 2023.



# CAPÍTULO 15

## DE MENINA A MULHER, MOVÊNCIAS LITERÁRIAS: SABERES INTERGERACIONAIS NA PRÁTICA ANTIRRACISTA DE EDUCAR

*Patrícia Cristina de Aragão*

### INTRODUÇÃO

A vida é igual um livro. Só depois de ter lido é que sabemos o que encerra (Carolina Maria de Jesus).

Quando eu morder a palavra, por favor, não me apressem, quero mascar, rasgar entre os dentes A pele, os ossos, o tutano do verbo, para assim versejar o amago das coisas (Conceição Evaristo).

A cultura não faz as pessoas. As pessoas fazem a cultura. Se uma humanidade inteira de mulheres não faz parte da cultura, então temos que mudar nossa cultura (Chimamanda Ngozi Adichie).

Os saberes ancestrais do povo negro, perpassados através das gerações, permitem o diálogo intergeracional e múltiplos aprendizados entre diferentes gerações em vários momentos da vida (Freire, 2011). As culturas negras africanas e afro-brasileiras e os saberes construídos a partir destes conhecimentos atravessam diferentes temporalidades, povos e sociedades, com práticas que se reinventam

e se ressignificam através dos tempos, apresentando e representando modos de ler a vida, o mundo e de construir a elaboração histórica da trajetória do povo negro, articulando tudo isso com suas vivências e experiências cotidianas.

Estas ações produzem efeitos de sentido e traduzem significados nos percursos vivenciais de pessoas negras e nas suas histórias culturais, conforme verificamos nas epígrafes de Jesus, Evaristo e Adichie. Estas escritoras, através de suas produções literárias, desconstruíram visões preconceituosas, racistas e discriminatórias sobre o povo negro e buscaram, através de suas obras, estabelecer conexões entre suas trajetórias e a luta pela afirmação cultural e histórica.

A literatura enquanto representação do social e saber construído no campo da escrita a partir das tessituras que permeiam o tecido social e o cotidiano e as experiências neles tecidas, permite alimentar nossas subjetividades e campos de conhecimentos sobre as diversas vicissitudes diárias que atravessam o espaço societário e que são captadas na leitura de quem escreve o texto literário (Job, 2011).

Mediante estes pressupostos, é possível, através dos textos literários, fazermos uma incursão sobre diferentes infâncias e modos de ser criança representados nas produções humanas a partir da literatura. Partindo deste itinerário, interpretar historicamente a partir das escritas literárias as infâncias de crianças negras, nos conduz a perceber e refletir como as abordagens construídas em torno destas crianças atravessam as literaturas infantis.

É importante destacar que as produções literárias elaboradas para crianças têm um papel fundamental na formação deste público e na sua visibilidade. No que se refere à criança negra, uma literatura que reescreva seus lugares de pertencimento étnico-racial e sua importância no contexto histórico aponta para uma trajetória que permite educar num ponto de vista de valorização dos saberes afrodescendentes a partir da perspectiva infantil.

O objetivo deste artigo é discutir a dimensão educativa da literatura infantil sobre a criança negra, de autoria feminina negra, em diálogos geracionais na abordagem de uma educação antirracista. Nossa perspectiva é apontar que escritoras negras educam e formam, em suas literaturas, quando afirmam, em suas escrituras literárias,

as infâncias negras. Estas se articulam com as proposições da Lei 10.639/2003 que enfatiza os aprendizados sobre os saberes africanos e afrodescendentes a partir das histórias e culturas contidas nos saberes literários (Brasil, 2004; Brasil, 2005).

A partir do texto elaborado por Madu Costa, *Embolando palavras*, tencionamos discutir as proposições em torno de uma educação antirracista dialogando com a Lei nº. 10.639/2003, a qual neste ano de 2023 fez 20 anos que foi promulgada e apresenta possibilidades reflexivas para pensar valores afro-centrados a partir do diálogo entre literatura, educação, questões geracionais e escrita de autoria feminina negra.

Tomamos por evidência e fonte para nossa análise a obra literária supramencionada, em que partimos de uma abordagem metodológica que se assenta na leitura históricas e educacional da literatura e abertura de caminhos e possibilidades formativas que esta apresenta. Nossa escrita dialoga com as perspectivas abordadas por Job (2011), Gomes (2017), Munanga e Gomes (2004) e um corpo de referenciais que possibilitaram elaborar o percurso reflexivo sobre a relação literatura de autoria de mulheres negras, a infância de criança negra e as proposições em torno de uma educação antirracista.

Neste artigo, buscamos empreender esta discussão intergeracional cujo foco é o diálogo entre uma menina negra e sua avó e as experiências de aprendizagens que emergem a partir do diálogo entre as duas na obra literária *Embolando palavras*. Esta literatura foi produzida em 2014 e ilustrada por Rubem Filho. A autora, Madu Costa, é pedagoga, especialista em arte-educação, contadora de história e tem uma rica produção no campo da literatura infantojuvenil.

A fluidez, criatividade, maestria e inteligibilidade da escrita e os temas abordados por Madu Costa em suas narrativas, possibilitam discutir diferentes aspectos que permeiam as infâncias de crianças negras. Destacando suas produções podemos citar *Lápis de cor*, *Meninas negras*, *Zumbi dos Palmares*, entre outras obras que fazem parte de seu repertório e que trazem perspectivas de afirmação cultural das infâncias negras com textos envolventes, mas cuja densidade reflexiva nos leva a refletir sobre os inúmeros aspectos de nossa afro-brasilidade a partir da focalização da infância.

Estabelecemos proposições entre os saberes dos mais velhos e o potencial educacional destes conhecimentos na educação da infância, em que, no texto de Madu, torna-se possível através do encontro geracional entre a neta, Moara e sua avó. São duas diferentes gerações: a da menina e a da mulher idosa, em que as narrativas e ensinamentos da avó e seus lugares de memória promovem um fecundo encontro com a história do povo negro que, desenhado nos olhares da avó, permite educar a criança.

Organizamos o texto em dois momentos: em um primeiro momento refletimos em torno da escritura feminina negra e como a autoria literária destas mulheres no campo da literatura infantil tem contribuído sobremaneira para discutir as culturas de infâncias negras e as suas múltiplas abordagens pelas representações literárias. Neste primeiro momento partimos da discussão da escrita feminina negra e sua produção literária no campo das infâncias.

Num segundo momento partimos de análise da obra de Madu Costa supramencionada para pensar a infância da criança negra e o encontro com a avó em conversas sobre seu povo e suas histórias de ensinar, tendo como ponto de partida deste encontro de embolar palavras a feitura de um bolo. A obra é rica em perspectivas para educar as infâncias, apresentando o potencial criativo e educativo da autora Madu Costa e as possibilidades de sua escrita na perspectiva da Lei nº. 10.639/2003 na inclusão educativa e histórica de temáticas sobre a história e cultura africana e afro-brasileira.

## **ESCRITA FEMININA NEGRA: SABERES QUE MOVEM FAZERES CULTURAIS AFRODESCENDENTES**

As culturas negras, nas encruzilhadas de saberes que tecem a trajetória do povo negro, trazem marcas indeléveis de suas potências criativas, resistências históricas e culturais e são um viés fértil e fecundo para ensinar e aprender. O povo negro e sua cultura nos ensinam a redirecionarmos o olhar sobre a luta pelo seu direito e resistência histórica na sociedade brasileira.

A produção literária de autoria feminina negra permite discutir, através das representações construídas pelas mulheres negras,

diferentes facetas destas culturas no campo da literatura. São inventários de palavras que no itinerário do texto literário permitem reconstituir a história sobre a África e as culturas dos afrodescendentes (Silva, 2021; Silva, 2007).

As escritas de autoria feminina negra redimensionaram, com suas percepções, no campo da literatura, a leitura/releitura de sociedade, de cultura negra e do lugar do povo negro no contexto social. Elas reelaboraram a ideia do texto literário através de seus dizeres e saberes, apresentando, na perspectiva de suas escritas, o que notabilizam da trajetória das culturas africanas e afro-brasileira e como povo negro em suas resistências, na perspectiva destas autoras, reinventa suas histórias e memórias (Santos; Oliveira, 2020; Santana, 2015).

A autoria de mulheres negras no campo da escrita literária possibilitou a formação de novos olhares e tessituras sobre a questão racial na abordagem do povo negro, no contexto das produções literárias.

Durante muito tempo a literatura de autoria feminina não foi visibilizada no contexto literário, mesmo que algumas autoras negras, a exemplo, de Maria Firmina dos Santos, com o romance *Úrsula*, já tenha adentrado a cena literária no Brasil, o reconhecimento desta escrita no âmbito da realidade histórica não veio de imediato. Job, ao enfatizar aspectos como estes, nos apontou que:

São vários os motivos para essa desigualdade. Alguns desses motivos já foram citados anteriormente como, por exemplo, a ausência de mulheres negras na academia. Por isso, os poucos trabalhos de resgate das escritoras negras para retirá-las dos becos aos quais foram relegadas e/ou de análise de suas obras para retificar as injustiças impostas pelo cânone quanto ao conteúdo das mesmas são de suma importância para uma melhor compreensão da história e trajetória social delas, visto que, comprovadamente, a literatura de autoria feminina tem possibilitado uma outra importante (re)leitura das sociedades, inclusive a brasileira. E a literatura das afro-brasileiras, em específico, possibilita, além da

releitura da sociedade, uma leitura e melhor compreensão das condições subjacentes norteadoras da realidade social das mulheres negras (Job, 2011, p. 52).

As vozes literárias das mulheres negras para crianças ressignificam, portanto, o fazer da literatura num sentido de potência que traz, no seu percurso, o lugar de fala destas escritoras e suas escrituras, como nos aponta Evaristo, uma vez que este é o universo vivenciado pelo povo negro e suas tradições culturais e sociais. É uma linguagem que aponta novas perspectivas para o que pensam escritoras negras:

No combate ao racismo o grande desafio é reconhecer e denunciar sua existência de forma estrutural e sistêmica em nossa sociedade, constituindo a base de todas as desigualdades entre brancos e negros, desmascarar o mito da democracia racial, e buscar uma contra narrativa antirracista, nesse sentido ressaltamos a importância da arte e principalmente a arte literária negra como instrumento potente de enfrentamento ao racismo e de construção de uma identidade individual e coletiva de ser negro como algo positivo que combata os estereótipos depreciativos, que se contraponha à política de discriminação e promova um processo de libertação e descolonização mental (Silva, 2021, p. 11).

Vale ressaltar, que a luta das mulheres negras, através de sua escrita literária permite compreender o contexto social e histórico da trajetória do Brasil a partir do texto literário, elaborado numa perspectiva que propõe desconstruir estereótipos e perspectivas eurocentradas, que coloca o povo negro em posição de subalternidade (hooks, 2013; Kilomba, 2019).

A luta do Movimento Negro por uma educação antirracista e do feminismo negro na afirmação das mulheres negras muito colaborou

para a construção deste campo de estudos literários, em que os aspectos étnico-raciais ganharam contorno quando abordados a partir da literatura feminina. Concordamos com Santos e Oliveira (2020, p. 270) quando afirmam que:

O Movimento Negro Unificado, fundado na década de 1970, tinha como um dos emblemas o combate ao racismo por meio de uma transformação na forma de educar formalmente as crianças negras e não negras. A Educação Escolar agrega a maior parte de pessoas, crianças, jovens e adultos, em prol da emancipação dos corpos e das mentes, mesmo que instrumentos centralizadores/ditadores encontrem-se emaranhados às ações antidiscriminatórias para a formação cidadã, logo, é o setor mais estratégico para uma construção efetiva de nacionalidade ou aplicação de valores civilizatórios emancipadores.

Gomes (2017), a este respeito, se posiciona apontando o significado do movimento negro na luta antirracista e de inclusão dos saberes e fazeres da ancestralidade negra, a história e cultura quando afirma que:

Ao ressignificar a raça, esse movimento social indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. Além disso, dá outra visibilidade à questão étnico-racial, interpretando-a com trunfo, e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direito (Gomes, 2017, p. 21-22).

É importante sublinhar que o movimento construiu e reconstruiu perspectivas de pensar a educação para as populações negras e, na perspectiva desta luta, o feminismo negro foi fundante para pensar a atuação das mulheres negras e suas pautas/bandeiras de luta no contexto da realidade social e política brasileira, em suas reflexões.

O lugar de fala das mulheres negras, não é de vítimas, mas, de sobreviventes, um pensamento pautado em ideias e ações que marcaram um ponto de vista autodefinido e posturas de reexistências. Esse locus de enunciação leva a repensar os conceitos de hegemonia e objetificação da mulher negra, não a partir do olhar distante da mulher branca ou homem branco, mas a partir dela própria, enquanto sujeita cognoscente (Almeida, 2023, p. 11).

Partindo destas premissas, é fundamental focalizar a dinâmica das obras literárias das mulheres negras, pois consideramos que em suas literaturas estas trabalham a cultura negra pondo em evidência as proposições da Lei nº. 10.639/2003 gerando em seus textos a vivacidade e força dos saberes ancestrais africanos e afro-brasileiros, uma vez que apresentam importantes reflexões que marcam o protagonismo social e cultural das crianças negras.

Deste modo, pensar as infâncias de crianças negras e sua inserção nas narrativas literárias de mulheres negras, permite valorizar sujeitos infantis negros/as, seus protagonismos sociais, trajetórias e a ação formativa de escritoras negras na perspectiva das relações raciais. Pensar práticas antirracistas com a infância negra na literatura permite desconstruir formas estereotipadas sobre a presença infantil negra nos textos literários.

## **EMBOLANDO PALAVRAS QUE AFIRMAM NEGRITUDE EM DIÁLOGOS INTERGERACIONAIS**

Sou grata às muitas mulheres e homens que ousam

criar teoria a partir do lugar da dor e da luta, que expõem corajosamente suas feridas para nos oferecer sua experiência como mestra e guia, como meio para mapear novas janelas teóricas (Hooks, 2013, p. 103).

Nesta seção refletimos sobre a relação entre avó e neta nas discussões relativas ao povo negro contidas na abordagem da obra de Madu Costa, a partir de uma perspectiva de educar em que através da literatura pode-se desenvolver uma prática antirracista na formação escolar. A Lei nº. 10.639/2003, ao chamar atenção às possibilidades dos debates da história e cultura africana e afro-brasileira através do texto literário, nos permite mostrar que a educação literária propicia novos olhares sobre as questões étnico-raciais. Lançando luzes para problematizar aspectos importantes da cultura negra a partir do viés de uma literatura antirracista.

A existência de crianças e infâncias negras retratadas de forma positiva nos livros de literatura infantil contribui para que meninos e meninas negras fortaleçam seu pertencimento étnico-racial, reconhecendo toda a beleza e protagonismo de personagens que se assemelham a elas. Com a permanência das lutas advindas do que a Leis 10639/2003 e 11.645/08 exigem, a produção de livros com representações positivas e humanizadas de personagens negros (Costa *et al.*, 2022, p. 134).

Este tipo de abordagem contribui na educação das infâncias, sobretudo de crianças negras, cuja presença durante muito tempo foi apagada ou invisibilizada, na literatura infantil. É fundamental afirmar para empoderar as crianças com uma literatura social e culturalmente referenciadas, na valorização dos saberes do povo negro, seu *ethos* formativo.

Na obra de Madu Costa, a menina Moara empreende um diálogo com a avó a partir da solicitação em torno de ensinar a fazer um

bolo. Este doce é o ponto de partida que a autora se utiliza para a constituição da conversa entre duas gerações: a da menina e a da avó.

Como as histórias contadas pelas avós aos netos permitem ressignificar os contextos culturais e históricos? Partindo deste questionamento, observamos, a partir da obra de Madu, que as avós, mulheres negras, ensinam as suas netas sobre o povo negro, suas histórias e culturas pois, na obra literária, a conversa que Moara desenvolve com a avó permite que esta aprenda sobre as Áfricas e suas múltiplas histórias, no olhar interpretativo da avó.

Na narrativa da obra, a menina Moara, em diálogo com a sua avó, solicita à mesma fazer um bolo. A partir deste pedido é gerado, no percurso do texto, diversos diálogos entre as duas, que empreendem diferentes aspectos e discussões relativas à África, com base em um olhar sobre a Nigéria e os iorubás, sobre o sentido e uso das palavras, religiosidades e, sobretudo, da importante relação existente entre avó e neta; existe o diálogo intergeracional e a dimensão formacional contida nas evidências em torno desta ação dialógica.

Muitas comunidades e povos tradicionais apontam o aprendizado com os mais velhos, ou seja, as pessoas idosas, como arquivos de um saber unguído nas temporalidades de viver. O livro, em nossa perspectiva, consiste num chamamento para a reflexão de como as pessoas idosas adquirem um lugar significativo nas sociedades pelo conhecimento, ao longo da vida, sobre histórias de povos, culturas e lugares de pertença, e isso é possível de depreender na obra quando Moara pergunta à avó: - Vovó, o que quer dizer Y-o-r-u-bá? (Costa, 2014, p. 7). A partir desta indagação a avó constrói narrativas sobre os iorubás e o sentido deste povo na sua própria história.

É o nome de um dos povos do continente africano. Esse povo viveu e ainda vive no continente. Nigéria, Benin, Togo e outros países de África e outros continentes, são espaços de cultura, luta e religiosidade dos yorubá (Costa, 2014, p. 8).

A obra literária, com recorte para a infância, apresenta inúmeras nuances possíveis de debates. Ela abre um leque de possibilidades

para se problematizar sobre temáticas que permitam educar a partir do saber literário. A educação literária, contribui relevantemente para este diálogo entre mundos, culturas e interpretações de sociedades e sujeitos.

Começamos refletindo da importância da obra produzida por Madu Costa para afirmar e reafirmar os saberes e experiências individuais e coletivas do povo negro, a partir das infâncias. Durante muito tempo a infância negra foi invisibilizada e negligenciada no texto literário, no sentido de ausência da afirmação cultural e histórica do povo negro.

Nesta perspectiva, pensar uma abordagem literária que imprima uma postura e viés educacional com base nestes construtos, contribui, sobremaneira, na formação de crianças negras e não negras, sobre os saberes das populações negras africanas e afro-brasileiras no contexto da sociedade brasileira.

A valorização dos corpos negros e suas trajetórias de viver é sumamente importante em um fazer literário que busque discutir, com questões fundantes, sobre o povo negro no Brasil. Dito isto, enfatizamos que desvelar os silenciamentos em relação às infâncias de crianças negras colabora nos processos educativos para pensar uma proposta de educação que vise refletir e empreender práticas de valorização de saberes e culturas negras.

Cabe ressaltar que, diante da tentativa de processos de silenciamentos e apagamentos histórico e social, as populações negras historicamente apontaram suas resistências e luta e, neste interim, resignificaram seus construtos sociais e mostraram que a resistência é uma forma de manter a memória histórica do povo negro no Brasil ressignificada e vivificada.

As palavras geradoras que deram sentido foram luta, resistência, reexistir, exercício pleno de busca de cidadania histórica, social e cultural, as palavras narradas sobre a África e os ancestrais não ficaram esmaecidas, mas se renovavam através e a partir da luta e na luta. Conforme Costa (2014, p. 12) coloca “-É querida. As palavras têm vários sentidos mesmo”.

Educar novas gerações de infâncias negras na construção de sua identidade étnica é fundante, propiciando uma pedagogia da escuta

sensível dos saberes africanos e afro-brasileiros na aprendizagem das crianças. Isto repercutiu na construção da identidade étnico-racial das crianças e na construção de vivências e experiências destas.

Esclareça-se, desde logo, que o desafio não atinge apenas as crianças negras, mas também, e de forma contundente, seus professores, se esses assumem responsável e integralmente tanto a sua função de educadores, como a de executores da política curricular determinada primeiramente pela Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e mais tarde pela Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), assim como do projeto de sociedade justa e equânime que tal política visa sustentar. Também é contundente desafio, para todos aqueles que devem garantir, providenciar, apoiar a educação dessas crianças, sejam seus pais, parentes, amigos. Para esses, o desafio está tanto em criar meios para fortalecer o pertencimento étnico-racial das crianças negras (Silva, 2015, p. 162).

Portanto, educar numa perspectiva antirracista requer, que ações pedagógicas possam ser desenvolvidas nas escolas a partir de uma perspectiva que busque reconhecer as pertencências das crianças negras, mas, contudo, propiciar práticas educativas, como, por exemplo, com a literatura no percurso do ano letivo, através de atividades, ações coletivas com as famílias, no contexto do coletivo da escola.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A literatura, ao representar vivências e experiências do povo negro situando de forma propositiva suas trajetórias, apresenta um importante contributo social, facilitando sobremaneira o desenvolvimento infantil. No que se refere às crianças negras, o texto literário pode colaborar para desconstruir representações negativas das crianças negras, recriando novas formas de afirmar suas identidades étnicas.

A colaboração e valorização educativa do povo negro na literatura

feminina de autoria de mulheres negras põe em relevo a presença do povo africano e afro-brasileiro como protagonistas. Protagonistas histórico e social de suas realidades de luta, resistências, culturas, tradições, valores, reelaborando dizeres e saberes de forma a contribuir com a autoestima das crianças negras, pois estas autoras trazem, no texto literário, modos de desconstruir os preconceitos historicamente elaborados e possibilitam a construção de processos educativos que venham a positivar as identidades negras, via formação na educação literária.

A obra analisada apresenta em tela estes aspectos, permitindo empreender um debate educacional antirracista que sinalize novas proposições de práticas culturais e educativas pondo em relevo a autoconfiança da criança negra, ao abordar suas origens, seu povo e as histórias do seu povo, reinventando, pelo texto literário, saberes e tradições afro-brasileiras de forma a buscar excluir práticas hegemônicas e eurocentradas, colonizadoras de corpos, saberes e culturas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ceila Sales de. Feminismos negros: rupturas epistemológicas e interseccionalidade de gênero e raça. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v. 2, 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2005)**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas e Promoção da Igualdade Racial/Secretaria de Educação continuada/ Alfabetização e Diversidade, 2004.

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**: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. **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.** Ministério da Educação e Ministério de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília. Março de 2004.

COSTA, Madu. **Embolando Palavras.** Belo Horizonte: Peninha Edições, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Nilma. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JOB, Sandra M. **Em texto e no contexto social: mulher e literatura afro-brasileiras.** 2011. Tese. 146 f. (Doutorado em Literatura) - Programa de Pós-Graduação em Literatura, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos.** São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004. (Coleção Viver, Aprender).

SANTANA, Bianca. **Quando me descobri negra.** São Paulo: SESI, 2015.

SANTOS, Ana Fátima Cruz; OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. Literatura infanto-juvenil de autoria negra. *In*: SEMINÁRIO

INTERLINHAS., **Anais [...]**, p. 267-279, 2020.

SILVA, Débora Jean Lopes. **Mulheres na literatura**: escritas de autoria feminina negra. 2021. 139 f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, n. 3 v. 63, p. 489-506, 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Crianças negras: entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015.



# CAPÍTULO 16

## 2023-1888: APÓS 135 ANOS SEM ESCRAVISMO NO BRASIL, A LIBERDADE CONTINUA INCOMPLETA<sup>1</sup>

*Solange Rocha  
Lucian Souza da Silva  
Antonio Novaes/Baruty*

### ABOLIÇÃO BRASILEIRA: PROCESSOS, LEGADOS E IMPACTOS NO TEMPO PRESENTE APÓS 135 ANOS

O fim da escravidão brasileira foi um processo lento e gradual que precisa ser pensado em duas perspectivas. A primeira, de longa duração, no qual, o Brasil se insere num contexto de abolições na América e que possui como marco histórico inicial a Revolução de São Domingos, comumente denominada de Revolução do Haiti ocorrida em 1791. Na América Latina, boa parte dos países findaram o tráfico de africanos até o final da década de 1830, com exceção da Bolívia (1840), do Paraguai (1842) e do Brasil (1850).

O processo de rompimento com a metrópole foi vivenciado de formas diferentes nas nações da América Latina. Em algumas delas a independência e a República, vieram ladeadas do fim da escravidão, enquanto outras permaneceram fazendo uso do trabalho

---

1 Este texto é uma versão ampliada de uma colaboração de Solange Rocha e Lucian Souza, à jornalista Gabriella Loiola do Jornal da Paraíba (maio de 2023) e de um artigo publicado no “Brasil de Fato-Paraíba”, com a participação de Antonio Novaes/Baruty (maio de 2023), quando realizamos algumas reflexões sobre 135 anos da abolição no Brasil.

compulsório até aproximadamente a década de 1850. Sobre o fim da escravidão, em alguns países, a abolição veio na esteira dos processos de independência, como a República Dominicana (1822), o Chile (1823), os países da América Central (1824) e o México (1829).

Outros foram abolindo ao longo da segunda metade do século, como Uruguai (1842), o Equador (1851), a Colômbia (1852), a Argentina (1853), o Peru (1854) e a Venezuela (1854). Assim, boa parte dos países latinos haviam colocado um fim à escravização de africanos e seus descendentes até o final da década de 1850. Os retardatários foram Bolívia (1861), Paraguai (1869), Porto Rico (1873), Cuba (1886) e, por último, o Brasil, em 1888.

A outra perspectiva é de média duração e está relacionada ao contexto brasileiro especificamente. Nesse sentido, podemos eleger marcos temporais importantes que contribuíram para enfraquecer o escravismo que serviu de alicerce sob qual o Brasil foi construído. O primeiro desses marcos é a primeira proibição do Tráfico Transatlântico, em 1831, que embora não tenha sido efetivada, serviu de sustentação jurídica para as pessoas escravizadas requererem judicialmente sua liberdade a partir do final da década de 1860. Outro marco importante foi a segunda proibição do tráfico em 1850 que colocou fim a entrada de africanos(as). Cerca de duas décadas depois, em 1871, ocorreu a aprovação da Lei Rio Branco, mais conhecida como “Lei do Ventre Livre”. Contudo, além de conceder liberdade aos filhos(as) das mulheres escravizadas, essa legislação estabeleceu brechas legais que auxiliaram na luta pela liberdade dos africanos e seus descendentes, principalmente na esfera jurídica, tais como: a criação do Fundo de Emancipação, a possibilidade de acumular pecúlio e requerer o reconhecimento judicial da liberdade. Em 1885 ocorreu a aprovação de outra legislação, a Lei Saraiva-Cotegipe, mais conhecida como “Lei do Sexagenário” que concedeu liberdade as pessoas escravizadas maiores de 60 anos de idade, como um último esforço da elite política e econômica de prolongar por mais alguns anos o vínculo com a propriedade escrava. Três anos depois, em 13 de maio de 1888.

Ao longo de todo esse processo, as pessoas escravizadas foram hábeis em resistir ao cativeiro, elaborando diversas formas de

resistência, tais como: Fugindo, formando quilombos, constituindo família e redes de sociabilidades, acumulando pecúlio, acionando a Justiça. Essas e outras formas de atuação foram responsáveis por deslegitimar as relações escravistas que estruturavam a sociedade. A escravidão não caiu de madura, ela foi sendo arrancada paulatinamente, por cada pessoa escravizada que, de algum modo, resistiu ao cativeiro.

Além da resistência histórica dos escravizados, outros agentes entraram em cena no processo final de vigência da escravidão: abolicionistas de diferentes setores sociais, mulheres, libertos, artistas, escritores, entre outros, interligados de um modo ou de outro em um amplo movimento social e político de superação da escravidão. Neste sentido, a ação engendrada pelos(as) abolicionistas dos mais diferentes setores sociais, de cor e condição jurídica, que ao se inserir no decorrer do processo da luta antiescravista, auxiliou, de modo decisivo, no enredo final do esmagamento da escravidão.

A escravidão na Paraíba do Norte forjou as relações sociais, econômicas e políticas, tal qual, ocorreu a nível nacional. A utilização de trabalhadores(as) escravizados(as) é identificada do litoral ao sertão, em diferentes atividades produtivas, desde a lavoura de cana-de-açúcar que alicerçou a economia provincial à criação de animais e no serviço doméstico.

Entretanto, uma característica marcante da província é o reduzido quantitativo de escravizados. De acordo com o censo de 1872, os(as) cativos(as) representavam apenas 5,7% da população geral da Paraíba do Norte, entretanto do total de habitantes uma maioria era composta por pessoas “pretas” e “pardas” (termos do século XIX). Desse modo, as atividades econômicas paraibanas, nos últimos anos do escravismo, não dependiam do trabalho forçado, sendo as formas de trabalho livre, uma realidade nas décadas anteriores à abolição. Contudo, esse processo não distanciou os senhores e proprietários de suas posses humanas; muito pelo contrário, o vínculo da escravidão diante da pequena propriedade, provocou um atrelamento ainda maior em relação às poucas e últimas pessoas escravizadas que possuíam.

É possível identificar a presença do Movimento Abolicionista

na Paraíba do Norte, por meio da atuação na imprensa. Uma das primeiras manifestações se deu através dos jornais com a publicação de artigos e editoriais de crítica à escravidão. Outra forma se referiu a formação de associações abolicionistas que possuíam diferentes perfis, e por meio dessas, passou-se a organização de eventos artísticos para arrecadar recursos e comprar a alforrias de pessoas escravizadas. Desse modo, foram encenados espetáculos teatrais, apresentações musicais e saraus com o objetivo de angariar fundos para a compra das cartas de liberdade. Em Areia, no brejo paraibano, o movimento abolicionista adquiriu destaque em razão do desempenho de militantes abolicionistas ativos que conseguiram articular o fim da escravidão local, cerca de dez dias antes da assinatura da Lei Áurea, no dia 03 de maio de 1888. Vamos aos “legados” e simbologias do fim do escravismo no Brasil.

Há um consenso entre ativistas negras/os e antirracistas que o símbolo maior da resistência contra o sistema escravista foi a formação do maior quilombo das Américas, o de Palmares, localizado na Serra da Barriga, então capitania de Pernambuco e nos dias de hoje é uma área do estado de Alagoas. Esse refúgio de crianças, homens e mulheres escravizados representa a luta coletiva grupos oprimidos contra o projeto colonial dos portugueses no território que, atualmente, designamos Brasil e conseguiu agregar aproximadamente 20 mil quilombolas, cujos líderes estabeleceram uma complexa organização sociopolítica e econômica que assegurou a permanência desse reduto de protesto por dezenas de anos – cerca de 1597 até 1694.

No decorrer da existência Palmares foram muitos os seus líderes, sendo Zumbi, o de maior destaque. Entre 1678 e 1694, ele esteve à frente da organização do quilombo. Neste período houve um aumento de expedições coloniais para destruir tal símbolo de oposição aos interesses dos europeus. De fato, em 1694, ocorreu a destruição do conjunto de 18 mocambos que abrigava a população quilombola. Zumbi fugiu, mas no ano seguinte foi emboscado e morto por um integrante da expedição de bandeirantes. Como era comum na época colonial, a cabeça do líder palmarino foi decapitada e exposta em lugares públicos do Recife/PE, com o propósito de atemorizar qualquer indivíduo que ousasse confrontar o poder dos colonizadores.

De qualquer maneira, vale registrar que são várias representações de Zumbi dos Palmares. Em se tratando de movimentos sociais, na década de 1970, ativistas antirracistas passaram a revisitar a história do quilombo de Palmares e de suas lideranças. Entre os quais destacamos as atuações do poeta/ativista negro Oliveira Silveira e do seu Grupo Palmares. Esse coletivo foi formado em 1971, em Porto Alegre/RS, seus componentes passaram a indagar o 13/05 e valorizar o 20/11, construindo um novo paradigma para (re)pensar a história da população negra no Brasil.

Com o tempo, esses questionamentos resultaram em novas perspectivas de compreender as nossas relações sociorraciais, posto que o 20 de novembro tornou-se um mês, no qual variados segmentos e instituições da sociedade brasileira refletem sobre as desigualdades raciais, mas também as de classe, de gênero, de orientação sexual, identidade de gênero, dentre outras, sempre salientando o marcador cor/raça, a partir do “Novembro Negro”, em geral, é desenvolvida pelo Brasil uma agenda com atividades e debates acerca de temas variados, com foco nos racismos, seus impasses, alguns avanços e desafios estruturais e conjunturais envolvendo a gente afrodiaspórica.

No campo oficial, o Estado brasileiro reconheceu a importância histórica de Zumbi dos Palmares, inscrevendo-o no “Livro de Aço dos Heróis e Heroínas Nacionais” (1997) e no campo educacional, o 20/11 é considerado o “Dia Nacional da Consciência Negra” e está incluído no calendário escolar brasileiro desde janeiro de 2003, conforme estabelecido por normativa nacional. Refiro-me à Lei nº 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do Ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira.

Inclusive, no ano em curso, a mencionada lei completou 20 anos e muitos balanços estão sendo realizados, tanto por intelectuais e ativistas, quanto pelo impacto de tal lei na educação e na vida cotidiana de pessoas negras/pretas. Saliento, ainda, outros temas relevantes que estão sendo abordados: mudanças curriculares em todos os níveis de ensino e, de forma concreta, se houve alguma transformação nos imaginários e práticas sociais da população brasileira no que se refere aos racismos existentes no Brasil.

Consideramos pertinente sublinhar que Clóvis Moura

(1925-2003), um intelectual negro, autor do livro “Rebeliões de Senzala” (1959), mapeou e descreveu os inúmeros quilombos existentes em todas as regiões do Brasil na época da escravização da população afrodiaspórica (africanos/as e seus descendentes, do século XVI ao XIX), inclusive os da Paraíba. Nessa publicação, Moura afirmou que “onde existiu escravidão, existiu quilombos”. Esse intelectual, elaborou um contraponto as perspectivas expostas em Casa-Grande e Senzala, renomado livro de Gilberto Freyre (1ª edição em 1933), o qual embasou a construção do mito/ideologia de uma suposta existência de “democracia racial”, visão que ainda prevalece nas relações sociais brasileiras, apesar das extremas desigualdades sociais e da permanência de práticas racistas no país.

Os símbolos de lutas do passado, qual sejam os quilombos, no tempo presente, mantém-se nas cinco regiões brasileiras, são cerca de 4 mil comunidades remanescentes de quilombos, cujo reconhecimento do Estado brasileiro é recente, somente ocorreu com a promulgação da última Constituição Brasileira (1988) se assegurou o direito de lutar pela posse definitiva de territórios quilombolas por intermédio do Artigo 68: Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT).

Destacamos que na Paraíba, são conhecidas cerca de 39 comunidades com população quilombola nas três regiões do estado (litoral, agreste e sertão). Menciono algumas comunidades: Caiana dos Crioulos, Grilo (agreste), Paratibe, Gurugi e Ipiranga (litoral) e Talhado e Livramento (sertão).

Ao mencionarmos as comunidades quilombolas na Paraíba é uma forma de enfatizar a presença da gente negra no estado nordestino e suas lutas sociais na época do escravismo, por meio de fugas e organização de quilombos. Afinal, por muito tempo, sua/nossa história foi “apagada” ou silenciada por alguns estudiosos, que destacavam na sua formação social o predomínio dos povos indígenas e dos europeus. Isso não significa afirmar que não houve alianças sociais entre os grupos subalternizados, pelo contrário, estudos indicam a presença e a cultura material de povos indígenas em muitos quilombos que realizaram estudos arqueológicos.

Enfim, não há dúvida, símbolos da luta pela liberdade no Brasil

são as formações dos quilombos, sendo o mais conhecido o de Palmares e o seu líder Zumbi. Entretanto, durante a existência da escravidão, outros foram criados por todo território nacional, do século XVI ao fim do século XIX. Ainda hoje, após 135 anos da extinção do escravismo, os quilombolas ressignificaram seus espaços, pois as dinâmicas sociais estão sempre exigindo “adaptações”, e lutam por direitos definitivo da posse das suas terras. Ou seja, há avanços (reconhecimento oficial desse sujeito social), mas as demandas por direitos continuam na agenda antirracista. Novamente, destacamos Clóvis Moura que nos lembra, em escrito de 2001, que a “quilombagem é um processo social contínuo [e radical] de protesto que se desenvolve dentro da estrutura escravista [...], da “negação do sistema escravista”. Acrescento, mantém-se também nas manifestações sociais e raciais nos dias atuais (2023), sendo necessário construir novos sentidos às dinâmicas históricas, dando continuidade às lutas sociopolíticas contra o perverso fenômeno dos racismos e estigmas da gente afrodiáspórica no Brasil.

Experiências históricas do passado, nos levam a afirmar que, no dia seguinte ao fim do escravismo, o 14 de maio de 1888, a população negra tornou-se livre das amarras de um sistema nefasto de exploração social e econômica. No entanto, novas formas de desumanização e de manutenção de assimetrias foram estabelecidas, tendo por exemplo: justificativas do racismo científico (evolucionismo, darwinismo social, eugenia, frenologia, etc.) e permanência de discriminações (de classe, de raça, de gênero, entre outras), perdurando, dessa forma, a exclusão social das pessoas negras egressas do cativeiro e das livres, isto é, esse grupo social e racial não foi incorporado como parte do recente projeto de um Brasil republicano (novembro de 1889), com direito à cidadania.

Conforme o “manto” da Primeira República (1889-1930) ser cidadão seria o homem que passaria a ser um sujeito de direito e deveres diante do Estado. No entanto, naquele tempo para ser cidadão havia alguns limites, como ser do sexo masculino e alfabetizado. É possível, deduzir, então, que a maioria do “povo”, entre os quais homens negros e mulheres, estavam excluídos da participação política, mantendo um “voto universal” para poucos. Nessa época, a maior parte

da população do país era composta por gente considerada “preta” e “parda” num total de cerca de 15 milhões de habitantes.

O período Pós-Abolição, enfim, foi demarcado, como dito, pela apartação de pessoas negras, com poucas oportunidades de “integração” na sociedade. Mudanças expressivas ocorreram recentemente, com a redemocratização do Brasil. Tendo sido crucial as lutas sociais de ativistas negros/as e seus aliados/as no decorrer da elaboração da Constituição de 1988, quando se aprovou a criminalização do racismo que, no ano seguinte, foi um parâmetro para ser sancionada a Lei nº. 17.716/1989 (conhecida como Lei Caó). Esta definiu os crimes de discriminação de “raça” ou de “cor”, etnia, religião ou procedência nacional. Entretanto, em virtude do racismo no Brasil ser secular, estrutural e estruturante das relações sociais, recentemente, uma outra lei necessitou ser sancionada para reafirmar as existentes e, também, como mais uma tentativa de obter alguma eficácia no enfrentamento das discriminações raciais.

Trata-se da Lei nº. 14.532/23, proposta e aprovada por parlamentares (deputados e senadores) e promulgada em janeiro de 2023, pelo atual presidente da República, Lula da Silva. Nesta “nova” normativa legal, foram realizadas algumas mudanças, a saber: tipificação do crime de racismo “como a injúria racial, com a pena aumentada de um a três anos para de dois a cinco anos de reclusão. Enquanto o racismo é entendido como um crime contra a coletividade, a injúria é direcionada ao indivíduo”, informação disponível no portal do Senado Brasileiro (Agência Senado, em 12/01/2023).

A falta de cumprimento das leis que criminalizam os racismos no Brasil nos mostra que tais obstáculos estão vinculados ao fato de expressiva parte da sociedade não reconhecer esse fenômeno social e que a sua superação depende da conscientização de todos/as, assim como mudanças cotidianas, institucionais envolvendo pessoas de variados grupos raciais e sociais.

Os avanços mais significativos ocorreram somente no fim do século XX e se intensificaram nas primeiras décadas do século seguinte. Nesse sentido, saliento a criação do Grupo Interministerial com a finalidade de desenvolver políticas e programas para enfrentamento do racismo. Tal iniciativa governamental ocorreu como resultado de

lutas sociais, como a “Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida”, uma referência aos 300 anos da morte da principal liderança de Palmares, em 1995. Em 20 de novembro do referido ano, marcharam por Brasília cerca de 30 mil pessoas e, na ocasião, reivindicaram políticas públicas permanentes para a gente negra. Afinal, após mais de um século da abolição da escravidão ainda prevalecia a ausência de políticas para a maior parte dos residentes no Brasil, cujo país foi construído em “costas negras” (expressão de Manolo Florentino, historiador).

Esta iniciativa governamental resultou em alguns programas sociais com recorte racial. No início do século XXI, houve a ampliação de programas como as políticas temporárias de ações afirmativas (educação e trabalho) e políticas de Estado, com a Lei Educacional Universal, a de número 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (1996), com a inclusão da obrigatoriedade da História da África e da Cultura Afro-brasileira.

Salientamos ainda que a Lei nº. 10.639/2003 tem sido fundamental para as modificações curriculares em todos os níveis de escolarização. Na Universidade Federal da Paraíba, por exemplo, desde 2015, todos os cursos (técnicos e de graduação) devem ministrar ou realizar atividades acerca das relações étnico-raciais ou mesmo incorporar no Projeto Pedagógico de Curso/PPC um componente curricular, como “Educação das Relações Étnico-Raciais”, como pode ser verificado no PPC de História da UFPB.

Após mais de uma década de debate e embates, em 2010, finalmente, o poder público aprovou e promulgou o Estatuto da Igualdade Racial. Atualmente, esse pode ser considerado o principal instrumento com normas para enfrentamento aos racismos e construção de oportunidades para a garantia de direitos da população negra. Em tempos de retrocessos sociais e políticos, principalmente, entre 2019 e 2022, o Estatuto teve papel fundamental para a afirmação de direitos desse segmento social.

Apesar desses poucos avanços, não há dúvida, do predomínio de desigualdades sociais e econômicas da população negra, posto que as violências que atingem adolescentes e jovens (genocídio) continuam a crescer; as iniquidades na saúde e na educação também

atingem fortemente as pessoas negras, em relação ao mundo do trabalho, a maioria de mulheres e homens está exercendo atividades na informalidade e há denúncias de inúmeras de trabalhadores em situação análoga à escravidão, mantém-se também injustas relações de gênero nos diferentes âmbitos da sociedade, sendo que práticas machistas e misóginas englobam a maioria dos homens, independente de classe e raça. Em síntese, nós, pessoas negras, continuamos nas estatísticas oficiais com os piores indicadores sociais, assinalando que, após 135 do fim da escravidão, a população negra brasileira ainda não conquistou o pleno respeito e direitos sociais básicos, em outras palavras, persiste uma cidadania republicana inconclusa.

Entrementes, assinalamos marcos históricos significativos para a compreensão das mudanças históricas que resultam de ações de Estado e de ações sociopolíticas de ativistas sociais.

Não temos dúvida que o 13 de maio de 1888 é incontestável, pois demarcou a revogação da institucionalização do regime escravista. Oficialmente, o Estado brasileiro extinguiu a posse e exploração do trabalho de pessoas escravizadas após quase quatro séculos de escravização que naturalizou: o trabalho compulsório, a crueldade, a desumanização da gente da África e de seus descendentes, assim construiu-se estigmas e legislações, como a Lei de Terras (1850), que dificultou o acesso à terra, ao mundo do trabalho e alguma possibilidade de garantir a “integração” e a mobilidade desse grupo social, mantendo as desigualdades mesmo com a liberdade civil, com a conquista da autonomia sobre si.

Há que lembrarmos, ainda, das lutas sociais (coletivas e individuais) contra o escravismo: do legado de enfrentamento dos que contrapuseram ao regime, como os quilombolas e também de pessoas escravizadas que buscaram outras maneiras de sobreviver ao cativo, como a árdua negociação para a conquista da liberdade por intermédio da obtenção da carta de alforria, formação de espaços de solidariedade racial (irmandades afro-católicas), insurreições rurais e urbanas.

Além disso, a abolição da escravatura agregou diversos segmentos da sociedade do século XIX, formando o primeiro movimento social no país (abolicionismo), tendo êxito com a finalização da escravidão

em 1888, uma vez que segmentos conservadores das elites (social e econômica) buscavam alongar tal regime até o século XX, ou seja, a agregação de ações políticas de pessoas negras (escravizadas e livres) e brancas (homens e mulheres), trabalhadores de diversos ofícios, parlamentares, jornalistas, dentre outros/as anteciparam a eliminação da nefasta escravidão.

No tempo presente, inclusive, os movimentos sociais negros resignificaram o 13 de maio como dia de luta: “Dia Nacional da Denúncia contra o Racismo”. Portanto, mantém-se o legado histórico de nossas e nossos antepassados, incluindo a defesa de justiça social e (talvez, a utópica) equidade sociorracial.

O 20 de novembro, por sua vez, como comentamos anteriormente, nos mostra a capacidade de dar visibilidade das experiências históricas do povo negro, revelando outras narrativas do passado. Para além dos sofrimentos e exploração laboral, salientamos as lutas e conquistas possíveis num sistema caracterizado pela institucionalização da escravização de pessoas negras (e também dos povos indígenas, mas estou destacando apenas a “escravidão negra”) no processo da diáspora africana na formação da “modernidade”, possibilitando qualidade de vida, sobretudo, para parte da sociedade europeia e das elites locais.

Durante o “Novembro Negro” ou mês da “Consciência Negra” são realizadas variadas atividades (debates, celebrações, marchas de protesto, dentre outras), em espaços informais e institucionais. Todos esses eventos visam manter as múltiplas vozes contra às injustiças sociais que envolvem a maioria da população brasileira – negra/os compõem cerca de 54% dos habitantes –, assim como é uma oportunidade para que ocorra a agregação de outros sujeitos sociais na luta antirracista, desde os poderes públicos até a sociedade civil, afinal, a problemática do racismo envolve todas as pessoas que compõem o Brasil.

Relembramos um caso concreto de discriminação racial ocorrido com dois jovens (Ana Dindara, filha da autora e de um dos autores desse texto, Solange e Antonio, e Lucas Mendes) na Livraria Leitura (Shopping Mangabeira, João Pessoa-PB) em dezembro de 2020. Ambos, tiveram a coragem de denunciar nas redes sociais e numa

delegacia especializada (a de repressão aos crimes homofóbicos, racismo e intolerância racial, existente em João Pessoa-PB).

Na ocasião, em 05/12/2020, foi realizada uma articulação e manifestação de integrantes dos movimentos negros de João Pessoa em frente e no interior do shopping referido. Mas as audiências judiciais começaram somente no ano início de 2023. O tempo avança, e no segundo semestre do mesmo ano, ainda não há notícia da próxima ação da justiça. Este caso nos indica que nem sempre as leis garantem rapidamente a apuração e finalização de processos de crime de racismo. Por isso mesmo, a luta antirracista é cotidiana e permanente. Nessa perspectiva, Oliveira Silveira elaborou um poema que expõe a complexidade do racismo e das ações de enfrentamento ao racismo no Brasil:

### Ser e Não Ser

O racismo que existe,  
o racismo que não existe.  
O sim que é não,  
o não que é sim.  
É assim o Brasil  
ou não?<sup>2</sup>

Por fim, assinalamos que a geração digital, com o acesso às mídias e às redes sociais, tem amplificado o debate sobre a temática racial, seja denunciado as práticas racistas, seja construindo e afirmando sua identidade racial negra/preta. Quiçá, num breve futuro, que as ações políticas “tradicionais” e as da geração digital possam ser utilizadas para marcar o fim da impunidade dos crimes de racismo e a construção de um país que, de fato, reconheça, respeite e compreenda a importância da diversidade sociocultural de um Brasil plural, cujo desafio passa, por exemplo, por ultrapassar a visão de políticas públicas universalistas e contemplar em conjunto as especificidades dos vários grupos subalternizados “reconhecimento” formalmente

2 <https://institutoling.org.br/explore/oliveira-silveira-conheca-um-dos-idealizadores-do-dia-da-consciencia-negra> . Acesso em: 10 de jul. 2023.

como “sujeito de direitos” e “enquadrados” em várias leis recentes (a partir, sobretudo, de 2003). Não temos, dúvida, que essa é uma das disputas, a considerar as históricas correlações de forças e, no tempo presente, prevalece, num contexto global, a continuidade dos avanços do neocapitalismo e um pensamento reacionário-conservador; e, localmente, acrescentemos a ofensiva de uma polarização socio-política, que obscurece as demandas sociais.

## REFERÊNCIAS

ANDREWS, George R. **América Afro-latina, 1800-2000**. Tradução de Magda Lopes. São Carlos: Editora UFSCAR, 2007.

BANAL, Alberto; FORTES, Maria Ester Pereira (Orgs.). **Quilombos da Paraíba: a realidade de hoje e os desafios para o futuro**. João Pessoa: Imprell Gráfica e Editora, 2013. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/oB\\_jlZFo02awzeWQ5cHhNckNoVUU/view](https://drive.google.com/file/d/oB_jlZFo02awzeWQ5cHhNckNoVUU/view). Acesso em: 10 de jul. 2023.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s-6VTN6ngRXQy4Hqn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de jul. 2023.

ROCHA, Solange; GUIMARÃES, Matheus S. Sociabilidades negras na Paraíba escravista: sociedade, economia e resistências. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 12, p. 197-222, 2020. Edição especial. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/962>. Acesso em: 10 de jul. 2023.

SILVA, José Antonio N. (Baruty); BUENO, Maria Jannaira. Afrocientistas: futuros/as profissionais para o Brasil. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 15, edição esp., p. 104-129, 2023. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/>

article/view/1501. Acesso em: 10 jul. 2023.

SILVA, Lucian Souza da. **Esmagando a cabeça da Hidra**: escravidão, liberdade e abolição na Paraíba do Norte, 1877-1888. 2021. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/41516>. Acesso em: 10 de jul. 2023.

## CAPÍTULO 17

# O ANO DE 2003 EM NOSSAS VIDAS: ESTÁVAMOS OTIMISTAS E SABÍAMOS QUE SERIA TUDO MUITO DIFÍCIL

*Elio Flores*

O que se percebe é que o modelo ariano perpassa por todos os níveis de saber que o Ocidente cria, sobretudo em termos de História, em termos de currículo de Universidade, de academias, das escolas das crianças.

[...]

O Movimento Negro tem uma proposta em termos de escola de se retomar a história da África. Porque nas nossas cabeças, de um modo geral, a África só passa a existir quando os europeus chegam lá – quando eles *descobrem* a África. Como os índios só passam a existir depois que *eles* descobrem a América.

Lélia Gonzalez. **Primavera para as Rosas Negras**, 1990.

O ano de 2003 chegou, como todos os outros, com as efervescências das coisas banais que, por vezes, se tornam significativas para uma década e mesmo para um século. A historiografia, entretanto, costuma desprezar a seara das coisas miúdas, essas anualidades retrospectivas que ensejam atos sonolentos para os estudantes nas aulas de

história. Entretanto, uma notação metodológica talvez seja importante para situar a narrativa deste capítulo do livro e ela vem de um provérbio africano: “Você não pode construir uma casa para o verão do ano passado”. A temporalidade é sempre dissonante e o tempo presente raramente situa-se no extraordinário.

Peguemos uma data que possui significação para os movimentos negros e para especialistas da educação antirracista, mas é lamentável que não tenha o devido reconhecimento da sociedade brasileira. No dia 09 de janeiro de 2003, numa quinta-feira, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva assinou a Lei nº. 10.639/03 cujo caput anuncia nada menos do que a mudança da LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada sete anos antes: “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”. Vinte anos depois a lei ainda é uma ilustre desconhecida para políticos, gestores da educação e docentes das mais variadas disciplinas. Isso não é tudo.

Com nove dias de governo, Lula da Silva assinou a lei que continha três artigos, mas ouvindo a posição do Ministério da Educação, vetou o terceiro parágrafo do primeiro (percentual de conteúdos) e a totalidade do segundo (participação de entidades negras e de universidades nos cursos de capacitação de professores), informando ao Congresso Nacional que foi necessário despedaçar a lei em apreço: “decidi vetar parcialmente, por contrariedade ao interesse público”. Para quem quiser conferir, a “mensagem de veto” está anexada à publicação da lei. Duas coisas impressionam: a incapacidade jurídica do Congresso Nacional e a capacidade de vetar do Poder Executivo, pois dos três artigos da lei “um e meio” era inconstitucional. O jurisdiquês do processo jurídico-político lembra uma tese de Lélia Gonzalez: “muita milonga prá uma mironga só”. Assim foi validada uma lei de rara economia linguística cuja inovação curricular inclui “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” (Brasil, Lei 10.639/03, art. 26-A, § 1º).

Entretanto, sem querer buscar antecedentes longínquos e eles

existem para a temática da Lei – ver a epígrafe de Lélia acima – vamos trazer à baila alguma discursividade sobre a questão racial no decorrer da campanha eleitoral de 2002, especialmente a partir de documentos do PT (Partido dos Trabalhadores). Depois, para o ano de 2003, acionamos testemunhos de protagonistas negro/as em torno da agenda antirracista e, também, discursos de Lula da Silva que ora se aproximam das pautas dos movimentos sociais negros e ora se distanciam numa adesão relativista às teses universalistas e mestiças. Outra série documental, como a narrativa da imprensa, foi analisada para mediar os processos institucionais.

\*\*\*\*\*

Em plena campanha eleitoral, percebe-se que no documento “Plano de Governo Lula Presidente, Brasil sem Racismo” o foco ainda permanece na ideia de políticas públicas. A referência a Lula abre o discurso político: “Por onde passa, Lula tem dito e reafirmado que será impossível construirmos uma nação verdadeiramente democrática e socialmente justa se não resgataremos a imensa dívida social que, há mais de 500 anos, faz da população negra vítima estrutural da violência, do racismo e da injustiça”. Na sequência que apresenta as propostas de igualdade, a expressão racial não aparece. Pode-se destacar três que, de uma forma ou de outra, incorporam um petismo negro mais recente: “implementar os dispositivos legais que garantam o acesso e a permanência das crianças negras na escola, acompanhados de medidas que estimulem a participação das famílias e da comunidade; garantir a inserção de jovens e adultos negros nas universidades; estabelecer relações econômicas e culturais de cooperação entre os países em desenvolvimento, em especial os do continente africano, buscando o desenvolvimento mútuo”. Na conclusão aparece nitidamente o espírito de Durban: “Para a superação do racismo, tornam-se necessárias medidas reparatórias sob a forma de políticas públicas e ações afirmativas, efetivamente comprometidas com a resolução dos problemas nos âmbitos social, econômico, cultural e político” (PT, 2002, n.p.).

O documento mais longo e detalhado, como não poderia deixar de ser, é o “Programa de Governo – Coligação Lula Presidente. Um Brasil para Todos”. Não deixa de ser um livro com 74 páginas e quatro

capítulos. Parece notável que a questão racial, muito pertinente em documentos anteriores, tornou-se algo pontual no decorrer dos capítulos. Dois pontos (6 e 19) importantes aparecem na Introdução:

É flagrante que a população negra está concentrada nas mais baixas faixas de renda, de menor escolaridade, nas piores ocupações e detém maior participação proporcional no contingente de desempregados. Esta situação não pode ser vista como simples herança da escravidão. O racismo vem sendo recriado e realimentado, reforçando um ciclo cumulativo de desvantagem para os negros, que aumenta a cada geração. Os resultados do racismo causam danos materiais, simbólicos e culturais para toda a população negra, agredindo a própria essência da democracia.

[...]

O Brasil, como segundo país com maior população negra no mundo, deverá voltar-se para a África, explorando os laços étnicos e culturais existentes e construindo relações econômicas e comerciais. Com a África do Sul, em particular, buscará aproximação para construir nova política em direção àquele Continente, sobretudo no que se relaciona aos países de língua portuguesa (PT, 2002-b, p. 4, 7-8).

Depois disso, não se consegue ler qualquer coisa referente ao racismo ou políticas públicas específicas para a população negra. Mesmo na parte “Política de Educação”, que postula “uma nova política educacional”, o que se tem é um texto universalista, nenhuma palavra de algo antirracista nem mesmo uma educação para a diversidade. Os membros da Comissão do Programa de Governo – ver Expediente ao final –, todos do núcleo duro do Partido, esqueceram da população negra e das pautas dos movimentos negros. Com certeza, não lhes faltavam experiência nas temáticas raciais e mesmo leituras

em história do Brasil. Isso não é tudo.

O que foi observado acima se torna uma sopa de ideias sociológicas com nacos de história cultural ou, mais grave ainda, evasivas raciais, daquele que seria, talvez, o último documento da campanha, “A Imaginação a Serviço do Brasil. Programa de Políticas Públicas de Cultura” (Outubro, 2002). Não se diga que seja um documento não pensado ou mesmo apressadamente escrito. Quem o ler verá brilhantismo, erudição e método no seu conjunto de 25 páginas. Entretanto, a lógica da argumentação é uma descida aos infernos do aparato discursivo da mescla e do hibridismo cultural. Enfim, aqui está o primeiro parágrafo da Introdução:

Somos mestiços. Não apenas etnicamente mestiços. Somos culturalmente mestiços. Dançando o Aruanã sob a lua; rezando numa capela de Nossa Senhora Chestokova; curvadas sobre a almofada da renda de bilros; trocando objetos e valores no Moitará; depositando ex-votos aos pés dos nossos santos; sambando na avenida; contemplando a pedra barroca tocada pela eternidade do Aleijadinho; dobrando a gaita numa noite de frio, no sul; tocados pela décima corda da viola sertaneja; possuídos pelo frevo e o maracatu nas ladeiras de Olinda e Recife; atados à corda do Círio de Nazaré; o coração de tambores percutindo nas ruas do Pelourinho ou no sapateado do cateretê; girando a cor e a vertigem do Boi de Parintins e de São Luiz; digerindo antropofagicamente o hip hop no caldo da embolada ou do jongo. Somos irremediavelmente mestiços. A lógica da homogeneização nos oprime. Por isso gingamos o corpo, damos um passe e seguimos adiante como num drible de futebol ou numa roda de capoeira que, sem deixar de ser luta, tem alma de dança e de alegria. Como formular um projeto de Políticas Públicas de Cultura que contemple esse mosaico imperfeito? Como abrir janelas e portas e

dizer: “Brasil, mostra a tua cara!”, como na canção de Cazuzá? (PT, 2002c, p. 5).

De fato, a “imaginação a serviço do Brasil” foi longe, e mergulhou ou, melhor ainda, reapresentou para o século XXI a suma sociológica do século XX: “somos mestiços” foi achado pouco e, então, asseverou-se um “somos irremediavelmente mestiços”. Também é uma meia verdade que “a lógica da homogeneização nos oprime”, ela oprime pessoas negras e indígenas. Isso é para enfatizar que, pegando a expressão de agora – dos vinte anos da Lei – a população negra, os movimentos negros, o pensamento negro, a práxis negra foram cancelados, barbaramente cancelados. Esse parece ser o principal fantasma das esquerdas progressistas: miscigenar é eufemismo para branquear e, como diria Lélia Gonzalez, “então cumé que fica?”.

A cultura é apresentada como um direito social básico, “colocar a cultura na cesta básica do brasileiro” era o mote discursivo da campanha eleitoral. Mas, não existe nada a declarar sobre cultura negra. Nas propostas, com o tópico “Cultura como política de Estado” apenas o ponto 1.4 se dirige à população negra: “implementar programas e ações antidiscriminatórias, utilizando instrumentos do ministério que abram espaço para a plena cidadania do povo negro”. Nada mais. Parece que nesse documento o aguerrido petismo negro cedeu lugar à posição que levou Lélia Gonzalez a sair do Partido. No expediente do caderno temático de programa de governo a equipe é constituída por especialistas e a lista engloba intelectuais amplamente reconhecidos como do campo das esquerdas progressistas. Não aparecem nomes vinculados ao MNU. Era de se esperar, pois “somos todos irremediavelmente mestiços” e não há lugar para negros e negras. Portanto, a lógica circular da coisa – branqueamento/mestiçagem – se fecha na invisibilidade negra.

Mas não se deve amaldiçoar o ano de 2002. Pelo contrário. Ufa! Depois de três derrotas eleitorais, o Partido dos Trabalhadores, com uma coligação não apenas das esquerdas, saiu-se vitorioso num pleito para lá de difícil. No segundo turno quase 53 milhões de eleitores votaram na chapa Lula/Alencar, mais de 61% dos votos. Uma das manchetes do jornal *Folha de São Paulo* no dia seguinte foi essa:

“Lula vence em todos os Estados, menos em Alagoas” (28 out. 2002). Uma manchete criativa foi a do Jornal do Brasil: “Lula Presidente Brasil da Silva” (27 out. 2002). As opiniões publicadas nos grandes jornais desejavam um Lula “social-democrata”, com a força de “um PT Light” e o “estilingue sob controle” para dizer isso mesmo, não queriam nada de radicalismo político, sem essa de políticas públicas e distribuição de renda, menos ainda daquela metáfora materialista do PT originário, “P de pão e T de trabalho”. No primeiro discurso de Lula eleito o tom foi de “mudar em paz”. A única referência racial foi dirigida à Benedita da Silva que, por sugestão do Partido, aceitou governar o Rio de Janeiro por nove meses e não se candidatar nas eleições. O candidato eleito soltou algo assim, com um pé na história: “Eu quero aproveitar e dizer para vocês que o que mais me incentivou a convencer Benedita a assumir o governo do Rio foi o fato de ela ser negra. E ela assumir o governo do Rio de Janeiro foi a maior conquista dos negros depois da libertação dos escravos neste país” (Lula, FSP, 27 out. 2002).

Na garimpagem que fizemos nos jornais para o ano de 2002 e as eleições, especialmente o impacto da vitória de Lula para os prognósticos de seu primeiro governo, o artigo de Vaguinaldo Marinheiro, então secretário-assistente de redação do jornal *FSP*, cujo título é “Perguntas sobre Lula e o novo Brasil”, não deixa de abordar a questão racial. A primeira pergunta foi assim redigida: “A eleição de Lula representa o fim dos preconceitos ou só de alguns?”. A resposta vem derivada de uma apresentação de Lula para o público inglês. Eis, então, a fina ironia inglesa em relação ao resultado das eleições: “Essa pergunta tem origem num texto publicado no jornal britânico *Observer* no dia 7 de outubro. Num longo perfil de Lula, o jornalista afirma que ajudou a trajetória do petista o fato de ele ter saído ainda criança do Nordeste e com isso ter perdido o sotaque nordestino. Também ajudou, continua o texto, Lula não trazer no rosto marcas de ascendência de negros. Diz o jornal: brasileiros têm grande preconceito contra negros e nordestinos”. Ainda tem mais, do jornalista brasileiro que interpreta a interpretação do jornalista inglês: “Aí vai uma pergunta dentro da pergunta: Isso é uma visão equivocada de um inglês, o Brasil já mudou muito, ou ele está certo e por não ser

brasileiro consegue ver com mais clareza o que acontece por aqui e escrever sem pudores?” (VM, FSP, 09 nov. 2002).

Pois é, mas a condição de classe para desumanizar o Lula da Silva, presidente, foi alçada à condição de mantra das direitas. A condição de raça parece que realmente não incidiu sobre a pessoa presidencial, mesmo porque Lula nunca se disse negro ou pardo ou não-branco. Ao contrário, mais recentemente, Lula da Silva disse que era tudo.<sup>1</sup> Entretanto, a regionalidade notada pelo jornalista inglês, ser nordestino, foi colada à classe, para se constituir numa brutal discursividade da classe média branca do Sudeste e do Sul contra Lula da Silva, açodando-se num visceral antipetismo.

Mas antes disso, Lula tomava posse, no dia 01 de janeiro de 2003, sob o signo da mudança. Seu primeiro discurso enfatizou logo, depois das saudações: “*Mudança*: esta é a palavra-chave, esta foi a grande mensagem da sociedade brasileira nas eleições de outubro. A esperança, finalmente, venceu o medo e a sociedade brasileira decidiu que estava na hora de trilhar novos caminhos”. Como não poderia deixar de ser, o discurso expressava certa historicidade efusiva: “Essa é uma história antiga. O Brasil conheceu a riqueza dos engenhos e das plantações de cana-de-açúcar nos primeiros tempos coloniais, mas não venceu a fome; proclamou a independência nacional e aboliu a escravidão, mas não venceu a fome; conheceu a riqueza das

---

1 Na entrevista de Lula da Silva a Mano Brown (Podcast Mano a Mano, 09 set 2021, 2h, 3min), ouviu-se assim a sua auto atribuição étnica: “Eu sou o Lula do jeito que eu sou. Eu sou preto, sou branco, sou qualquer coisa, eu sou um ser humano. Um ser humano que tem noção da minha irmandade com todos aqueles que pensam diferente de mim, que tem cores diferente de mim, religiões diferentes de mim, que torcem por times que massacram o meu Corinthians”. A entrevista teve ampla repercussão, ver em: <https://open.spotify.com/episode/otlWq1FO7REyWexal16lz5>. Ver, também, Raio Gomes, artigo crítico, “Entrevista de Lula a Mano Brown ilustra desinteresse da esquerda branca com a questão racial”, 10/09/2021, publicado em *Mundo Negro* (<https://mundonegro.inf.br/>). E aí, como fica o lugar de fala? Disponível em: <https://mundonegro.inf.br/eu-sou-preto-sou-branco-sou-qualquer-coisa-entrevista-de-lula-a-mano-brown-ilustra-desinteresse-da-esquerda-branca-com-a-questao-racial/>.

jazidas de ouro, em Minas Gerais, e da produção de café, no Vale do Paraíba, mas não venceu a fome; industrializou-se e forjou um notável e diversificado parque produtivo, mas não venceu a fome. Isso não pode continuar assim” (Lula da Silva, 01 jan. 2003). Então, a “mudança” e “isso não pode continuar assim” pareciam apontar para outra República, a que viria a partir de 2003, distribuindo cidadania e direitos negados para populações negras e indígenas.

Com efeito, mais adiante, aparece reconhecimento: “O Brasil é grande. Apesar de todas as crueldades e discriminações, especialmente contra as comunidades indígenas e negras, e de todas as desigualdades e dores que não devemos esquecer jamais, o povo brasileiro realizou uma obra de resistência e construção nacional admirável. Construiu, ao longo dos séculos, uma Nação plural, diversificada, contraditória até, mas que se entende de uma ponta a outra do território”. Entretanto, a velha performance discursiva volta como um fantasma culturalista: “Dos encantados da Amazônia aos orixás da Bahia; do frevo pernambucano às escolas de samba do Rio de Janeiro; dos tambores do Maranhão ao barroco mineiro; da arquitetura de Brasília à música sertaneja [...] Onde a mestiçagem e o sincretismo se impuseram...” (Lula da Silva, 01 jan. 2003). Isso está lá, naquela “imaginação a serviço do Brasil”, mas na voz de Lula da Silva se tornou uma espécie de apocalipse do passado. Então, somos mesmo terrivelmente mestiços?

Duas páginas depois, um aceno para a África que, no decorrer do mandato que se iniciava, Lula da Silva visitaria em quatro viagens e presença em dezessete países: “Reafirmamos os laços profundos que nos unem a todo o continente africano e a nossa disposição de contribuir ativamente para que ele desenvolva as suas enormes potencialidades”. Assim, no primeiro dia de janeiro de 2003, com todas as nuances discursivas dos protocolos políticos, afirmava-se, numa última frase, a possibilidade de funcionar o divã freudiano: “hoje é o dia do reencontro do Brasil consigo mesmo”. Sempre é bom lembrar de Lélia Gonzalez e dizer que a frase trata “dessa coisa simplérrima que é o desejo”, e isso é algo “tão simples que Freud passou a vida toda escrevendo sobre ela”. Lélia sabia muito sobre a ideia de raça e a “neurose cultural brasileira” (Gonzalez, 1984, p. 235).

O Governo Lula iniciou em janeiro de 2003 com duas ministras negras, Benedita da Silva (Assistência e Promoção Social), Marina Silva (Meio Ambiente), e um ministro negro, Gilberto Gil (Cultura), para um total de 34 ministérios. Entretanto, os movimentos negros queriam sair na foto com uma secretaria ou ministério de igualdade racial. A chapa esquentou e não havia tempo de resolver. Lula da Silva e os movimentos rumaram para o III Fórum Social Mundial, em Porto Alegre, a ser realizado de 23 a 28 de janeiro e, lá, o novo governo lembrou-se que tinha elaborado o programa “Brasil sem Racismo”, mas cadê pessoas, equipes e verbas para colocá-lo em prática? Houve tensão, conversa e entendimento e, então, o Presidente da República voou para Davos para participar de outro Fórum, o Econômico Mundial. Lula-lá iria defender a tese das campanhas eleitorais petistas desde 1989, agora moderada pela “Carta aos brasileiros”, um documento de economia pragmática: “[...] o mundo não aceita mais crescimento econômico sem desenvolvimento social”. Sim, outros mundos são possíveis e o Presidente sabia disso (Santana, 2003, p. 171-175).

O discurso de Lula da Silva em Porto Alegre e o discurso de Lula da Silva em Davos estão separados por dois dias. No primeiro, aos “companheiros”, o Presidente ponderou que iria para Davos com uma missão, “é preciso dizer a eles”. Um Lula da Silva “africanista” pintou no pedaço assim: “Dizer a eles que as crianças negras da África têm tanto direito de comer como as crianças de olhos azuis que nascem nos países nórdicos. Dizer a eles que as crianças pobres da América Latina têm tanto direito de comer como qualquer outra criança que nasça em qualquer parte do mundo”. Não tem aí, também, uma Afro-Latino-América? Em seguida ele vislumbra superar a eurocentrismo (cultural e econômico) das nossas vidas: “O nosso país, durante 500 anos, ficou olhando para a Europa. Está na hora de olhar para a África e para a América do Sul. Está na hora de se estabelecer novas parcerias, para que a gente possa ser mais independente” (Lula da Silva, 24 jan. 2003).

No segundo, o discurso de Davos, mais curto, menos emotivo e pragmaticamente na linguagem dos senhores brancos do “deus mercado” – expressão que está no discurso –, Lula da Silva foi mais

universalista possível: “O Brasil trabalha para reduzir as disparidades econômicas e sociais, aprofundar a democracia política, garantir as liberdades públicas e promover, ativamente, os direitos humanos”. Mais adiante, ele reitera certa universalidade, mas entrega a pobreza no colo de Davos: “A mudança que buscamos não é para um grupo social, político ou ideológico. Ela beneficiará mais os desprotegidos, os humilhados, os ofendidos e os que, agora, vêm com esperança a possibilidade de redenção pessoal e coletiva. Esta é uma causa de todos. Ela é universal por excelência” (Lula da Silva, 26 jan. 2003).

O próprio parlamento europeu aprovou resolução sobre os dois fóruns (Porto Alegre e Davos) e aciona uma consideração sobre as posições do Brasil lulista: “Considerando que o Presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, esteve presente nos dois eventos, de Porto Alegre e Davos, para defender uma reconstrução da ordem econômica mundial, uma redistribuição da riqueza, a luta contra a fome, a educação e uma existência digna para todos” (Parlamento Europeu, 05 fev. 2003). Coisas foram ditas em Porto Alegre e Davos, as mesmas coisas, mas bastante nuançadas para plateias diferentes. Com efeito, o parlamento europeu aceitou, não que acatasse, a ideia de uma “reconstrução econômica da ordem mundial” desde que não se falasse em racismo. Não se falou em racismo, Durban já sabia disso, e racismo implica reparação histórica e pecuniária. Era demais para Davos e de menos para Porto Alegre.

Ainda no mês de fevereiro, Lula da Silva foi pessoalmente entregar a “Mensagem ao Congresso Nacional 2003”, documento que arrolava as ações e prioridades do governo em sete grandes domínios de governança. “Justiça, Segurança e Cidadania” com cinco tópicos inclui a ideia do governo para combater a desigualdade racial. O tópico 19 “Promoção da Igualdade Racial”, com duas laudas, abria o tema afirmando que “a desigualdade racial brasileira é um problema secular” e que o seu enfrentamento político exigiria “um esforço contínuo e integrado por parte do governo e da sociedade”. Assim, é anunciada a estratégia de gestão para superar políticas universalistas, com a criação de um órgão no primeiro escalão do governo. Tratava-se do argumento da necessidade: “O Governo buscará atender a essa necessidade a partir da criação, em 21 de março de 2003, Dia

Internacional de Luta contra o Racismo, da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, órgão que será instituído no âmbito da Presidência da República com a finalidade de dar consequência prática ao aprimoramento de uma ação governamental mais sistematizada e efetiva, constituindo-se no mais apropriado instrumento para viabilizar as políticas destinadas à superação das desigualdades raciais”. Então se propõe uma espécie de virada na clássica gestão pública brasileira, historicamente mais privatista do que pública: “As políticas universalistas implementadas pelos governos brasileiros até a data de hoje não se mostraram eficazes, tornando-se fundamental a criação de um órgão diretamente vinculado à Presidência da República, com o objetivo de gerenciar, de forma transversal e articulada, os demais setores de governo, integrando-os por meio de programas que contenham elementos objetivos de políticas focalizadas” (Brasil/PR, 2003, p.133-34).

E as verbas para um ministério da igualdade racial? E por que o ministério não saiu na foto oficial de 01 de janeiro? Depois de Porto Alegre, haveria de ter alguma resolução. Cerca de três meses depois da posse, no dia 21 de março, o governo criou uma nova secretaria, com status de ministério, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR), sendo nomeada ministra a ativista, professora e pesquisadora Matilde Ribeiro, do núcleo das mulheres negras do PT, que fez parte do comitê do programa de governo, foi ativa na campanha eleitoral e um dos nomes petistas no governo de transição.

O testemunho da própria Matilde Ribeiro permite-nos entender o difícil cenário político da correlação de forças do presidencialismo de coalizão. Treze anos depois, em projeto para sistematizar a memória da SEPPPIR, ela concedeu uma longa entrevista e a frase que serviu de título impressiona pelo realismo político, “Ministra Matilde Ribeiro: “nos órgãos do governo federal a questão racial não estava credenciada como prioridade para as ações das políticas”. Vejamos:

Havia sido prometido, tanto pelo presidente eleito quanto pelos coordenadores da transição, que a SEPPPIR seria anunciada no momento da posse,

junto com os outros ministérios. Mas isso não aconteceu. De uma noite para a outra mudou o desenho e nós recebemos a informação pela mídia de que o governo Lula seria composto por tais e tais ministérios, e a SEPPIR – ou o órgão que estava planejado, voltado para a questão racial – não apareceu nem nessas divulgações e nem na foto de posse. Aí, então, começou uma outra negociação. Depois de 1º de janeiro de 2003, eu e Martvs Chagas, que era então o secretário da área de combate ao racismo do PT e Flávio Jorge da direção do PT, fizemos inúmeras reuniões com vários dos assessores do presidente Lula, que já tinham sido empossados como ministros, de várias áreas, principalmente da Casa Civil, da Comunicação, e do próprio gabinete da presidência. Fomos procurar saber o porquê de não ter sido efetivada a criação desse órgão que havia sido prometido desde a campanha e da transição. E aí iniciamos uma renegociação. E nós só tivemos certeza de que o órgão seria criado, durante esta renegociação, quando o presidente Lula delegou ao ministro Luiz Dulci, que era o ministro da Secretaria-Geral à época, para ir conversar com o Movimento Negro no Fórum Social Mundial daquele ano, que aconteceu em Porto Alegre no fim de janeiro. Fizemos várias reuniões, manifestações, abaixo-assinado, etc., tudo que pudesse se configurar como forma de diálogo e/ou pressão. (Ribeiro, 2016, p. 57-58)

A institucionalização veio logo, através da Medida Provisória n.º 111, de 21 de março de 2003. Dois meses depois foi aprovada pelo Congresso Nacional a Lei n.º 10.678, de 23 de maio de 2003, que cria a própria a SEPPIR e o CNPIR – Conselho Nacional de Políticas de Igualdade Racial e define atuação “na formulação, coordenação e avaliação das políticas públicas afirmativas de promoção da

igualdade e da proteção dos direitos de indivíduos e grupos raciais e étnicos, com ênfase na população negra, afetados por discriminação racial e demais formas de intolerância” (Brasil, 2003b, n.p.). Três prioridades foram acionadas no contexto do ano de 2003. A primeira delas, segundo Matilde Ribeiro, foi relativo aos quilombos e ao programa Brasil Quilombola. A segunda, seria desenhar um caminho para as relações internacionais Pós-Durban. A terceira, o tema “saúde da população negra, um campo que tinha demandas externas muito bem construídas, a partir dos movimentos de mulheres negras”, cuja demanda era formatar “uma política nacional de saúde da população negra”. Ainda aparece uma quarta na conclusão da Ministra, a “organização da I Conferência Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial” (Ribeiro, 2016, p. 59-60). A Conferência foi realizada nos dias 11, 12 e 13 de maio de 2005, em Brasília.

Disso resulta, depois de mais seis meses, a publicação dos decretos de 20 de novembro de 2003, cujos números são 4.885, 4.886 e 4.887, com atraso de pelo menos quinze anos, em relação ao que prescreve a Constituição Federal<sup>2</sup>. Note-se que o ano de 2003 vai sendo engolido pelo esforço institucional e jurídico, lógica histórica da estrutura de poder no Brasil, quando se trata de consagrar direitos e órgãos de gestão para a população negra. Assim, o primeiro tinha por objetivo “combater o racismo, o preconceito e a discriminação racial e de reduzir as desigualdades raciais, inclusive no aspecto econômico e financeiro, social, político e cultural, ampliando o processo de controle social sobre as referidas políticas” (Brasil, 2003c, n.p.). O segundo considerava, por derradeiro, “que para se romper com os limites da retórica e das declarações solenes é necessária a

- 2 Decreto n.º 4.885, de 20 de novembro de 2003. Dispõe sobre a composição, estruturação, competências e funcionamento do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial - CNPIR, e dá outras providências. Decreto n.º 4.886, de 20 de novembro de 2003. Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PNPIR e dá outras providências. Decreto n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

implementação de ações afirmativas, de igualdade de oportunidades, traduzidas por medidas tangíveis, concretas e articuladas” (Brasil, 2003d, n.p.).

Nesse segundo decreto, o anexo diz muita coisa do processo. Esses passos vinham de longe e assim foram anexados. Aqui se percebe a força da Lei 10.639/03 com extraordinária síntese da defesa de direitos, com imediato início de suas aplicabilidades: “afirmação do caráter pluriétnico da sociedade brasileira: reavaliação do papel ocupado pela cultura indígena e afro-brasileira, como elementos integrantes da nacionalidade e do processo civilizatório nacional e o reconhecimento das religiões de matriz africana como um direito dos afro-brasileiros; implantação de currículo escolar que reflita a pluralidade racial brasileira, nos termos da Lei 10.639/2003; tombamento de todos os documentos e sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos, de modo a assegurar aos remanescentes das comunidades dos quilombos a propriedade de suas terras” (Brasil, 2003d, n.p.). As ações elencadas se alargavam para as comunidades negras, escolas e universidades, mundos do trabalho e geração de emprego e renda, cidades e regionalidades, sempre propostas no diapasão da transversalidade, descentralização e gestão democrática. No plano internacional procurou-se a “celebração de acordos bilaterais com o Caribe, países africanos e outros de alto contingente populacional de afro-descendentes” (Brasil, 2003d, n.p.). Pode-se dizer que, de fato, a diplomacia se africanizou no decorrer do ano de 2003.

No terceiro, estava-se mexendo em um vespeiro, que é a estrutura agrária no Brasil. Os territórios quilombolas já tinham sido, em boa medida, devastados pela especulação e pelo avanço do agronegócio sobre as comunidades negras. O artigo 2.º definia o seguinte: “Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (Brasil, 2003e, n.p.).

A delicada expressão “presunção de ancestralidade negra” foi o suficiente para esbarrar no dispositivo do constitucionalissimamente

branco. Antigos fazendeiros e novos *agronegocistas*, com vínculos e interesses partilhados com as mídias televisivas e impressas, despejaram alarmes e indignações através, também, da forte bancada ruralista no Congresso Nacional. Além disso, o Comitê Gestor que, no prazo de noventa dias, deveria construir “o plano de etnodesenvolvimento”, tinha de ser composto por representantes de todos os órgãos de primeiro escalão do governo, isto é, ministérios e secretarias. Faltou letra no alfabeto para tanto. Da trilogia dos decretos de 2003, o 4.887, da demarcação dos territórios quilombolas, foi o mais procedimental (identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação) e implicou, em vez da consagração de direitos básicos, um pesado fardo de reconhecimento das comunidades negras perante as próprias estruturas do aparato estatal, amplamente dominadas por agentes públicos do mundo social agrarista e conservador.

Isso não é tudo. No dia 24 de junho de 2004 o PFL (depois democratas e hoje União Brasil) entrou com a ADIN, de número 3.239/04, contestando a constitucionalidade do decreto n.º 4.887/2003, junto ao STF (Supremo Tribunal Federal). Entre absurdos argumentos contra o autorreconhecimento das comunidades quilombolas, criminalizando-as em todos os cenários sobre a terra ancestral e remanescente, cheios de aleivosias antipetistas e contra o ato presidencial, o juridiquês antinegrista dos inventores da ação direta de inconstitucionalidade ainda alegaram que o mesmo seria uma “radical subversão da lógica constitucional”. A ação ficou parada no STF até o ano de 2012, como uma garantia permanente dos presumíveis direitos das direitas monopolizadoras da estrutura fundiária do Brasil. Foram relatores os ministros Cezar Peluso, que julgou procedente a ação, em voto lido no dia 18 de abril de 2012; e, a ministra Rosa Weber que pediu vistas dos autos nesse mesmo dia. O julgamento somente voltaria a ocorrer no dia 25 de maio de 2015, que votou pela improcedência da ação e, portanto, reconhecendo a plena constitucionalidade do decreto 4887/2003.

Ao fundamentar a legitimidade da auto-atribuição das comunidades quilombolas – identidade, ancestralidade e pertencimento –, um dos pontos mais atacados na narrativa dos acionadores, o voto da relatora merece vir a público: “Nesse contexto, a eleição do critério

da autoatribuição não é arbitrário, tampouco desfundamentado ou viciado. Além de consistir em método autorizado pela antropologia contemporânea, estampa uma opção de política pública legitimada pela Carta da República, na medida em que visa à interrupção do processo de negação sistemática da própria identidade aos grupos marginalizados, este uma injustiça em si mesmo”. Então, Rosa Weber considerou que a autoatribuição “tem a virtude de vincular a justiça socioeconômica reparadora, consistente na formalização dos títulos de domínio às comunidades remanescentes dos quilombos, à valorização da específica relação territorial por eles desenvolvida, objeto da titulação, com a afirmação da sua identidade étnico-racial e da sua trajetória histórica própria. Isso decorre do caráter peculiar das coletividades remanescentes de quilombos, e em especial do fundamento étnico-racial inerente ao tipo de injustiça que o art. 68 do ADCT quis reparar”. Assim, nuançada pela teoria do reconhecimento de Nancy Fraser (a filósofa norte-americana da teoria crítica), o voto da ministra aplica um argumento antirracista contra o racismo da apelação: “Recusar a autoidentificação implica converter a comunidade remanescente do quilombo em gueto, substituindo-se a lógica do reconhecimento pela lógica da segregação” (Rosa weber, ADIN, 2015, p. 119, 120, 122).

Com efeito, depois de começar o julgamento, ainda restaram mais seis anos de indecisões, sofrimentos e desesperanças das comunidades quilombolas. Quinze anos se passaram desde a promulgação do decreto 4.887/2003, pois o julgamento da ADIN/PFL/DEM se encerraria três anos depois do voto da Ministra Rosa Weber, quando voltou ao plenário do STF, e que foi concluído em favor das comunidades quilombolas. O Acórdão do julgamento foi publicado no dia 08 de fevereiro de 2018.

Esses parágrafos acima, compilados a partir da inegável aridez jurídica processual brasileira, não mostram tudo o que passou a ocorrer a partir do ano de 2003, na dimensão população negra, políticas públicas e violação de direitos. A líder quilombola Givânia Maria da Silva, que fez parte da primeira estrutura da SEPPPIR, afirma o ano de 2003 como um divisor de águas dos direitos quilombolas na dinâmica “avanços e desafios” das políticas públicas: “Em primeiro

lugar, explicita-se que esses dois aspectos, avanços e desafios, têm como referência o ano de 2003. É bom lembrar que nesse ano o governo brasileiro reconhecia apenas 724 comunidades quilombolas. Hoje [2008] são 3.524 reconhecidas e 1.170 certificadas. No entanto, não havia qualquer sistematização de ações dentro do governo que pudesse ser entendida como política pública. Obviamente, é um tempo curto para o governo mensurar os resultados, e longo para as comunidades sentirem de forma mais visível os efeitos dessa política” (Silva, 2008, p. 11). Enquanto a ADIN/PFL/DEM travava políticas públicas no Judiciário, a bancada ruralista criminalizava movimentos negros e a grande imprensa tinha agenda neoliberal, as comunidades e lideranças eram constantemente ameaçadas pela violência física e simbólica.

A primeira década dos decretos de 20 de novembro de 2003, especialmente o 4.887, foi uma espécie de “onda negra, medo branco” no início do século XXI. Outro testemunho de Givânia Maria explicita isso, a partir da vivência por dentro do processo:

Quando eu fui pro governo..., eu fui num momento que eu acho que, se eu não tivesse ido, eu não estava mais aqui. Eu estava vereadora no segundo mandato, o Lula já mexendo na história das terras, o decreto 4.887 já existindo. Então eu estava sob ameaça profunda. E eu sabia que, se eles tivessem que fazer tombar alguém da comunidade, esse alguém seria eu. Porque eu era a pessoa, eu fui a pessoa que botei coisa na cabeça daquele povo pacato, daquele povo ordeiro, daquele povo bom de Conceição das Crioulas. E o povo passou a ser esse povo ruim, esse povo briguento. E tudo isso foi culpa minha. Esse é o discurso, ainda hoje é o discurso. Então as dificuldades foram muito nesse sentido. Foram muito de a gente estar disputando sempre, até hoje. A gente não tem nada que não tenha disputa (Silva, 2021, p. 21).

Givânia Maria foi assertiva: “A gente não tem nada que não tenha disputa”. Assim foi a Lei 10.639, a SEPPIR e os Quilombos nos marcos históricos de 2003. O III Encontro Nacional de Comunidades Negras Rurais Quilombolas, marcado para ser realizado de 4 a 7 de dezembro de 2003, na cidade de Recife-PE, por exemplo, foi totalmente invisibilizado pela imprensa. Apenas boletins de ONGs e sindicatos noticiaram alguma coisa. Organizado pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ, fundada em 1996), o evento queria “discutir temas como terra, educação e reparação”. Tratava-se de um evento importante, com participação de mais de 300 lideranças quilombolas, representando comunidades negras de dezoito estados brasileiros. Noticiava-se, também, que seriam “abordados métodos e instrumentos jurídicos de proteção aos remanescentes de quilombos, como identificação, titulação de terras, educação e currículos escolares diferenciados, e etnodesenvolvimento”. Pretendia-se reivindicar o acesso e cadastro das famílias quilombolas aos programas mais badalados e noticiados do ano, Bolsa Família e Fome Zero. As entidades organizadoras desejavam “dar continuidade à luta pela defesa do patrimônio cultural do povo quilombola e garantia dos direitos de posse de seus territórios seculares” (RSJDH, 24 nov. 2003). O trabalho da CONAQ e demais entidades negras é que “disputaram” – na acepção de Givânia Maria – os decretos de 2003 diante do novo governo. Não foi o contrário, a emanar apenas da governança petista e lulista.

“Disputando sempre, até hoje”. Mais uma posição de Givânia Maria que precisa ser reiteradamente repetida para se pensar a historicidade das comunidades rurais negras e quilombolas, especialmente a partir das ações do primeiro governo lulista, em 2003. Os historiadores Petrônio Domingues e Flávio Gomes, dez anos depois, falaram de uma “miragem de direitos”, ultrapassando o “sentido culturalista” que, de certa forma, foi pautado na Constituição Federal de 1988 e arcabouços jurídicos posteriores. Parece haver pouca dúvida de que a complexidade desses direitos, historicamente negados, passa pela cidadania socioeconômica. O protagonismo dos movimentos sociais negros e, aqui 2003 foi paradigmático, implicam conexões e novas pesquisas. Bem disseram os historiadores acima referidos, em artigo

seminal:

Estas conexões – historiografia acadêmica e movimentos sociais – sobre os quilombos e os quilombolas no Brasil estiveram presentes nos debates dos projetos e propostas que se transformaram em 2003 em letra da lei 10.639 como estão sendo importantes – 10 anos depois – para a implementação dela. Um desafio de investigação seria produzir uma história intelectual e das ideias destas conexões, acompanhando trajetórias, personagens, narrativas, instituições e contextos – desde o final dos anos 70 – que envolveram movimentos agrários de luta pela terra, redemocratização, participação da igreja e sindicatos rurais, eleições e debates da Constituinte em 1987 e 1988, movimentos negros e ativistas (Domingues; Gomes, 2013, p. 20).

Como última parte do capítulo, é preciso retroceder ao mês de novembro, antes da assinatura dos decretos em pauta, para vislumbrar a primeira viagem do Presidente Lula da Silva ao continente africano. Na cronologia da política externa do governo, para o ano de 2003, registrou-se o seguinte: “02 a 08 de novembro – O Presidente Lula faz sua primeira visita à África e realiza périplo por cinco países africanos: São Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique, Namíbia e África do Sul. Para o Presidente Lula da Silva, o estreitamento das relações do Brasil com a África constitui *uma obrigação política, moral e histórica* (Brasil/MRE, 2007, p. 42).

Na verdade, a preparação da viagem estava acontecendo desde março com uma série eventos e ações: foi criada a Embaixada do Brasil em São Tomé e Príncipe, único país da CPLP onde o Brasil ainda não possuía missão diplomática residente (18 de março); o Ministro Amorim realizou visita a seis países africanos: Moçambique, Zimbábue, São Tomé e Príncipe, Angola, África do Sul e Namíbia (01 a 10 de maio); missão empresarial brasileira visitou a África do Sul para encontros de negócios em Joanesburgo (6-8 de maio);

a Ministra dos Negócios Estrangeiros da África do Sul, Nkosazana Dlamini-Zuma, visitou o Brasil (5-6 de junho); o Brasil e a África do Sul assinaram, na Cidade do Cabo, acordo de cooperação na área de defesa (04 de junho); foram realizados, em Fortaleza (CE), o Fórum Brasil-África sobre política, cooperação e comércio e o II Fórum Empresarial da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa; também no mesmo período foi realizado, em Brasília, o I Encontro de Mulheres Parlamentares dos Países de Língua Portuguesa (09-11 de junho); O Ministro do Comércio e Indústria da África do Sul, Alec Erwin, visitou o Brasil (05 de setembro).

Nem tudo foram flores no início dessa aproximação Brasil-África no governo Lula da Silva. Eventos dramáticos e posições diplomáticas foram frequentes no decorrer de 2003: no dia 16 de julho, o Governo brasileiro condenou e “repudiou firmemente” o golpe militar ocorrido em São Tomé e Príncipe; no dia 24 de julho, lamentou a retomada das hostilidades na Libéria; no dia 14 de setembro, também lamentou o golpe militar ocorrido na Guiné-Bissau. De fato, o primeiro otimismo lulista, também miragem, ainda desconhecia as dinâmicas da história, da política e do mundo atlântico. Citamos aqui Alberto da Costa e Silva às avessas, isto é, a partir da *Realpolitik*: “Como se, de repente, deixassem de existir a geografia e a história, o espaço e o tempo. E o mar fosse mentira” (Silva, 1995, p. 13). A crítica literária se encarregou de pensar essas alegorias do mar – Atlântico, África, Brasil –, a partir de uma obra coletiva publicada pela primeira vez em Moçambique (2003) e, depois, reeditada no Brasil e em Angola (2006), na licença poética, “ainda que o mar seja verdade [...]” (Chaves; Secco; Macêdo, 2006).

Por outro lado, existe o testemunho de quem esteve com Lula da Silva na África, ministros e ministras e intelectuais. O testemunho do ex-ministro Celso Amorim atravessa essa miragem, “como se o mar fosse mentira”. Não deixa de ser assim, pois a modernidade atlântica resultou disso. Em texto livre e rápido ele escreveu: “Lula revelou-se o mais africano dos presidentes. Pediu perdão pelos crimes da escravidão, visitou mais de duas dezenas de países e abriu caminho para ações de cooperação e negócios. Essa determinação em não deixar que a África escapasse do radar das nossas prioridades provocou

muitas críticas da nossa mídia *ocidentocêntrica* (o leitor perdoará o barbarismo), que só arrefeceram quando o presidente chinês visitou sete ou oito países em mais ou menos 12 dias. Ai os nossos *especialistas* passaram a dizer que a nossa ação era insuficiente [...]” (Amorim, 2011). O “mais africano dos presidentes” pode reforçar a nossa tese dos indícios de um lulismo com cores negro-africanas. Mas a citação aqui é para se ver a dinâmica do otimismo das ações e, também, das suas insuficiências e estranhamentos.

Então, o testemunho da ex-ministra Matilde Ribeiro – juntando a experiência de petista e movimento negro – permite matizar este século XXI entre o Brasil, a África e os africanos:

Tive a oportunidade de, nos primeiros anos, acompanhar o presidente Lula em todas as viagens que ele fez à África. Fui com ele a 21 países africanos, no total. E voltei várias vezes a alguns desses países sozinha, em função de desdobramentos de agendas ou mesmo representando o Presidente. Ele estava determinado a aproximar o Brasil do continente africano, então toda a agenda da nossa viagem à África foi muito impulsionada por essa decisão. Nessas visitas eu tinha que ficar com todos os sentidos em alerta para encontrar brechas. Levando-se em conta que nem mesmo o Ministério das Relações Exteriores – embora estivesse sob a coordenação do Ministro Celso Amorim, que é uma pessoa com bastante sensibilidade para a temática racial – sabia como conduzir esse trabalho da questão racial com os países africanos. Eu entendo que existia e existe um mito de que não se discute racismo com a África. Por que eu digo que é um mito? Porque a própria colonização é uma forma de racismo, na minha visão. Mas não é assim que a questão é tratada no campo da diplomacia ou no campo das relações de cooperação internacional. A máxima que se coloca é a de que não temos como nos aproximar dos

países africanos a partir do acúmulo que temos no Brasil sobre racismo, e que temos que encontrar outras portas. E os africanos também não tinham nenhuma proposta efetiva quanto a um trabalho junto à SEPPPIR, não havia exatamente uma agenda sobre a questão racial. Eles tinham uma percepção muito interessante. Eles nos perguntavam: “Onde estão os pretos do Brasil?” Porque em geral as delegações brasileiras são brancas, são homens e brancos. Dizem que o Brasil é o segundo país em quantidade de negros fora da África, e onde eles estão?”. (Ribeiro, 2016, p. 60-61)

Com efeito, Matilde Ribeiro destaca, em primeiro lugar, uma “determinada vontade política” que se transformou numa agenda africanista logo no primeiro ano de governo petista. Depois, as dificuldades das autoridades diplomáticas, brancas e masculinas, em falarem do racismo para os africanos. Nos debates de Durban, em 2001, essa percepção não era estranha nem mesmo invisível. Por fim, a sensibilidade dos africanos em relação à invisibilidade negra no Brasil é bastante acentuada, “onde estão os pretos no Brasil?”. Por aqui, basta conversar com estudantes de países africanos que estudam e pesquisam nas universidades brasileiras que a pergunta é sempre recorrente, pois eles não encontram pessoas negras na gestão pública, nos partidos políticos e nas estruturas de poder. Sabemos disso, dos nossos racismos: estrutural, institucional, editorial, recreativo, epistemológico, etc.

A primeira viagem de Lula da Silva (das muitas que Matilde Ribeiro se refere) se realizou ainda no primeiro ano de governo. Estava prevista para agosto, mas foi adiada e foi realizada no mês de novembro. A imprensa brasileira fez ampla cobertura da viagem antes mesmo dela acontecer, com tendência de narrar um Brasil “humanitário” em relação à África. Ao menos foram assim as manchetes e os conteúdos de reportagens sobre a viagem da BBC Brasil: “O Brasil vai oferecer vantagens comerciais à África”; mais específica foi essa: “Lula vai doar remédios contra a Aids em Moçambique”; noutra, a sedução

da palavra de um ministro angolano: “Angola é *terreno virgem* para investimento brasileiro, diz chanceler” (BBC Brasil, 01/11/2003).

Nos discursos, pronunciamentos e entrevistas da comitiva presidencial nos países africanos, no ano de 2003, podemos ter alguma percepção dos desdobramentos desse olhar africano inicial. O périplo da primeira viagem do Presidente Lula da Silva foi este, de 02 a 08 de novembro: São Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique, Namíbia e África do Sul. As ministras Matilde Ribeiro e Benedita da Silva e o ministro Gilberto Gil fizeram parte da comitiva presidencial, junto com outros ministros. O Ministro da Cultura cantou *Não Chore Mais (No Woman, No Cry)* para os são-tomenses, segundo reportagem da *FSP* (03/11/2003).

Em São Tomé e Príncipe, o Presidente, ao discursar na inauguração da embaixada brasileira, tinha noção de protagonismo inédito: “Quero dizer a todos vocês da alegria de estar neste país irmão, São Tomé e Príncipe, inaugurando a primeira Embaixada do meu governo, nestes 10 meses. É importante lembrar que é a primeira vez que se cria uma Embaixada com residência, aqui, em São Tomé e Príncipe. O Celso Amorim foi o primeiro ministro das Relações Exteriores que veio a São Tomé e Príncipe. E eu sou o primeiro Presidente do Brasil a vir aqui”. De algo inédito para o país, emerge um simbolismo de aproximações e ações políticas. Lula da Silva pretendia africanizar a diplomacia brasileira. Esse é o contexto: “O orgulho é ainda maior porque esta é a primeira missão diplomática criada em meu governo. Ao longo do próximo ano, pretendo abrir novas representações diplomáticas no continente africano. Ao tomar posse, há poucos meses, determinei máxima prioridade ao relançamento de nossas relações com o continente africano e, em especial, com os países de língua portuguesa. A Embaixada que hoje inauguramos é o símbolo mais concreto e visível da renovação da política do Brasil para a África”.

O breve discurso lulista (apenas quatro páginas) encerra-se com a máxima de Durban, em 2001, algo como uma reparação. Lembremos que a maior delegação estrangeira de Durban foi a brasileira, com ampla participação dos movimentos negros. Parece que Lula da Silva incorpora esse espírito ao final do discurso: “Eu quero dizer ao

povo de São Tomé, aos ministros que estão aqui, e ao nosso Embaixador que a abertura desta Embaixada é um começo da recuperação, ou melhor, o começo do pagamento de uma dívida histórica que o Brasil tem com a África e que nós vamos pagar” (Lula da Silva, 02 nov. 2003).

Em Angola, a viagem teve dois dias intensos: Lula da Silva participou de cerimônia no monumento a Agostinho Neto, principal liderança e primeiro presidente da República Popular de Angola e, logo, foi recebido por José Eduardo dos Santos, Presidente de Angola; na parte da tarde se encontrou com membros da comunidade brasileira no país, participou de reunião na Associação de Empresários e Executivos Brasileiros em Angola, inaugurou a Casa Brasileira de Angola e jantou com autoridades; no dia seguinte, visitou o Centro Profissional do Cazenza (cidade da grande Luanda), deu entrevista conjunta com o Presidente angolano e, depois, seguiu em viagem para Moçambique. A manchete na imprensa brasileira era o fim da guerra civil angolana e a vontade de Lula da Silva em “contribuir para a reconstrução de Angola”. O conteúdo não deixa de destacar alguns afazeres bilaterais: “Lula e Santos assinaram acordo de cooperação para agricultura, crédito para obras e infraestrutura, educação, formação profissional, e combate à Aids” (FSP, 03 nov. 2003). Alguns fragmentos das falas de Lula da Silva foram anotados pela imprensa angolana e destacados pela BBC Portuguesa. Um assunto era a comitiva de Lula da Silva, “com mais de cem empresários brasileiros, a comitiva do presidente brasileiro tem nitidamente um caráter comercial”. Mas também se percebe dificuldades, o fato de existir apenas dois mil brasileiros em Angola, e isso “mostra a distância que separa Brasil e Angola, países que poderiam ter uma relação muito mais próxima”. Ações pragmáticas eram exigidas: liberação de passaportes para entrada e saída dos países; criação de mais linhas aéreas entre o Brasil e Angola; e, instalação de banco público brasileiro em Luanda (O Pensador; Jornal de Angola; BBC, 03 nov. 2003). Certo otimismo é captado das palavras presidenciais naquela “vaibé”, como se o Atlântico fosse mentira: “O presidente Luiz Inácio Lula da Silva disse hoje em Luanda, aos empresários brasileiros e angolanos que participaram do Seminário Empresarial de Comércio e Investimentos

Brasil-Angola, que ele tem mais três anos e dois meses de mandato e não vai medir esforços para ficar, a partir de agora, de frente para o continente africano, de frente para Angola, para recuperar o tempo perdido” (EBC/AB, 03 nov. 2003).

Em discurso na Assembleia Nacional de Angola, diante de parlamentares, Lula da Silva não esqueceu de falar da criação da SEPIR e da promulgação da Lei n. 10.639, com a inclusão do ensino da História da África e da História e Cultura Afro-Brasileiras nos currículos escolares. Também voltou a afirmar que “muitos têm dito que o Brasil precisa encontrar a África para encontrar-se consigo mesmo. Esta é também a minha convicção. E, por meio de Angola, estamos encontrando a África” (Lula da Silva, apud Gala, 2019, p. 151-52). Noutro discurso, desta vez na abertura da reunião ministerial Brasil-Angola, o presidente brasileiro retoca o discurso para os angolanos e para os afrodescendentes no Brasil: “Queria dizer ao Presidente José Eduardo que a nossa visita a Angola é o cumprimento de um compromisso histórico. Em primeiro lugar, do meu partido; em segundo lugar, do meu programa de governo. Essa visita visa fazer um sinal para dentro e fora do Brasil” (Lula da Silva, 2003, p. 191).

Em Moçambique Lula da Silva discursou num jantar oferecido pelo Presidente Joaquim Chissano. As repetições protocolares foram se tornando recorrentes de país em país. Um deles foi a “dívida histórica”. Moçambique também ouviu: “Esta nossa viagem ao continente africano é o cumprimento de um compromisso histórico do meu Partido e do meu governo e, eu diria, de toda as pessoas, independentemente dos partidos a que pertençam no Brasil, que têm respeito pelo continente africano e, mais que isso, que sabem que o Brasil tem uma dívida para com a África”. A reiteração da escravidão parecia um reconhecimento, mas, não raras vezes, se tornava ambígua para certas autoridades africanas: “Nós sabemos que a sociedade brasileira foi construída com o trabalho, com o esforço, com o suor e com o sangue de uma grande parcela de africanos, que eram cidadãos e cidadãs livres na África e se tornaram escravos, para prestar serviços no meu país e em outros países. A forma mais correta de retribuirmos o sacrifício que os africanos tiveram é estabelecer a mais perfeita política de harmonia com a África” (Lula da Silva, 05 nov.

2003). Foram assinados protocolos para investimentos e parcerias nas áreas da agricultura, pecuária e indústria com a recusa de qualquer “vocalização imperialista” na relação entre os dois países.

Noutro discurso, desta vez no CEB – Centro Brasileiro de Estudos de Maputo, Lula da Silva pretendeu ser amoroso, à moda Paulo Freire, ao falar para brasileiros e moçambicanos: “é uma alegria vir à África, chegar aqui e encontrar uma Casa do Brasil. Nós inauguramos, ontem, uma em Angola, mas ainda sem a pujança, sem a grandeza desta Casa aqui. Lá, é uma casinha mais acanhada. Com a mesma quantidade de carinho e de amor que tem esta daqui, mas menor. Mas, de qualquer forma, é mais uma bandeira nossa fincada no continente africano, para sermos parceiros de verdade, para sermos companheiros”. Em seguida, reconheceu que as relações políticas com a África eram esperadas por muita gente: “Mas o que estamos fazendo é cumprir um compromisso histórico do nosso partido, um compromisso histórico de uma grande parcela da sociedade brasileira, um compromisso histórico do programa de governo que me fez ganhar as eleições” (Lula da Silva, 05 nov. 2003). Com efeito, as contradições do programa de governo, ora reconhecendo a história e resiliência da população negra, ora com elogios simplórios à mestiçagem, também se manifestam nos discursos presidenciais, a “nossa história com a África é mais do que uma relação diplomática”, pois assim considera o Presidente, “uma dívida que eu acho que o Brasil, nenhum de nós individualmente, mas que o Brasil tem com o continente africano. Porque foi desta parte do mundo que partiram homens livres, transformados em escravos no momento em que partiram, para nos ajudar a ser o que somos hoje, para nos ajudar a construir uma mistura belíssima de raças e ter um povo maravilhoso, como nós temos” (Lula da Silva, 05 nov. 2003). Pois, repita-se a questão: será que somos terrivelmente mestiços?

Na Namíbia vamos encontrar dois pronunciamentos do Presidente Lula da Silva. No primeiro, o ambiente era um jantar oferecido pelo Presidente da Namíbia, Sam Nujoma, visto como um companheiro de lutas na acepção petista. Eram trajetórias parecidas. Aliás, a tônica do discurso foi um olhar comparativo: “É com emoção que venho à Namíbia, país irmão, unido ao Brasil pelo Atlântico

Sul. Somos irmanados também na luta pela liberdade, pelo culto à democracia e pela busca da justiça social. Tenho a grata satisfação de reencontrar o presidente Sam Nujoma, um líder cuja trajetória se confunde com a própria história deste jovem país. Recordo vivamente nossas conversas na década de 80, quando pude identificar no então líder da SWAPO as mesmas aspirações que sempre estiveram no centro de minhas preocupações políticas”. Também não deixou de notar semelhanças nos programas de governo, especialmente naquele que mais se entusiasmava, o combate à fome. Então disse: “É com alegria que verifico as semelhanças entre o programa de Ação Nacional de Redução da Pobreza, implementado pelo governo namibiano e o programa Fome Zero, que implantei no Brasil. Ambos refletem a comunhão de visão entre nossos países sobre a necessidade de atacar, de forma abrangente e sistemática, essa vergonhosa chaga de nossas sociedades”. No mais, os elogios foram persistentes que, sabemos, vão render um deslize diplomático: “A Namíbia é fulcro de muitas das transformações que estão forjando essa nova África. Seja pela estatura e prestígio de seus líderes, seja pela pujança de sua economia, seja pelo vigor de sua diplomacia, a Namíbia, simboliza a África do futuro. Um futuro em que o Brasil deseja participar. Esse futuro passa pela crescente integração e conexão entre nossas economias” (Lula da Silva, 06 nov. 2003).

No segundo pronunciamento, em ocasião da abertura da reunião ministerial Brasil-Namíbia, na capital Windhoek. Assim, as primeiras palavras destacam que “o compromisso do governo brasileiro é claro: queremos relançar nossas relações com a África, uma das principais prioridades da política externa brasileira, e, neste contexto, com a Namíbia”. Enfatiza-se que as relações bilaterais se formariam pela cooperação em todos os níveis. Depois, fala-se de ações propositivas: “Demos passo significativo nessa direção com o início das negociações entre o Mercosul e a União Aduaneira da África Austral para um acordo comercial. A agenda econômica pode ser diversificada com a dimensão da área de infraestrutura. Por isso, o Ministério dos Transportes do Brasil estará organizando o primeiro Fórum Brasil-África sobre transportes marítimos e construção naval. Uma expressiva presença da Namíbia nesse evento poderá

representar a abertura de novas oportunidades para o incremento de nossas relações bilaterais” (Lula da Silva, 07 nov. 2003). As agendas eram promissoras, pois também incluíam “temas regionais e multilaterais de interesse comum”. Não havia dúvida que Lula da Silva se mostrava empolgado com a Namíbia.

Entretanto, o que mais chamou a atenção da imprensa brasileira e do próprio movimento negro foi a declaração de despedida de Lula da Silva, um discurso improvisado que não encontramos na íntegra. A manchete da BBC Brasil foi “Namíbia é limpa e não parece África, diz Lula”. Nos dois discursos anteriores percebemos que Lula se impressionara com a Namíbia e, então, num último ato, temos a frase que abarrotou as redações e o Congresso Nacional: “Quem chega em Windhoek não parece que está em um país africano. Poucas cidades do mundo são tão limpas, tão bonitas arquitetonicamente e têm um povo tão extraordinário como tem essa cidade”. A “tese” lulista foi devidamente contextualizada por ele mesmo e parece que não rendeu o mesmo impacto. O Presidente assim se explicou: “A visão que se tem da América do Sul, e especialmente do Brasil, é que é um continente de índios pobres. E a visão que se tem da África é de um continente só de pobres, quando, na verdade, se não fosse o grande tempo de colonização e se não fossem as guerras internas, certamente os países africanos já teriam crescido de forma extraordinária” (BBC Brasil, 08 nov. 2003).

A Folha de São Paulo publicou três matérias no mesmo dia. A primeira, com o provocativo título “Movimentos negros reagem à gafe de Lula”, mostra uma redação truncada e apressada. A parte introdutória parece objetiva: “Coordenadores de três dos maiores movimentos negros brasileiros, Geledés, Movimento Negro Unificado e Fala Preta!, afirmaram ontem que o presidente Lula, assim como seus antecessores, ignora a realidade da África. Por isso, disseram, fez um discurso generalizando o continente, como se todos os países que o compõem fossem pobres”. Os depoimentos a seguir, de expressões dos movimentos negros, estão em itálico e a redação da matéria é que está entre aspas: “Ivonei Pires, coordenador do MNU (Movimento Negro Unificado), ressaltou que a característica mais conhecida da África, se não a única, é a pobreza. *A visão de Lula, um*

*operário nordestino que chegou à Presidência, é a mesma de Fernando Henrique Cardoso [ex-presidente], que é um sociólogo culto. O deputado Luiz Alberto (PT-BA), que integra a comitiva de Lula, é o fundador do MNU. Elizabeth Pinto, da Fala Preta!, afirmou que a ignorância sobre a África é uma característica de vários chefes de Estado. Suely Carneiro, do Geledés, instituição que participa do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social da Presidência, classificou a frase de Lula de lastimável. O que ele disse é lastimável e absolutamente infeliz”* (FSP, 08 nov. 2003-b).

Mas a matéria tem mais coisas além do que dizem o título e a introdução. Outras lideranças negras defenderam a “gafe” na Namíbia. O tópico é justamente essa palavra, “Defesa”. Aí, falam Maitê Ferreira da Silva (Centro de Articulação de Populações Marginalizadas) e Antonio Carlos dos Santos, o Vovô (presidente do Ilê-Aiyê). Segundo a FSP, para Maitê “Lula não cometeu nenhuma gafe”, pois ela interpretou a declaração do Presidente Lula da Silva como “uma força de expressão” e também como “um desejo que ele tem de ver a África igual àquele pedacinho”, no caso a Namíbia. Já o depoimento do presidente do Ilê-Aiyê colocado no tópico a favor é, na verdade, contrário a Lula, pois Vovô chega a afirmar que “pelo que disse, o presidente também pensa que os países africanos são focos de corrupção, miséria e endemias”. Segundo a FSP, Vovô disparou críticas ao presidente: “Ele gosta de falar de improviso, mas não tem cultura suficiente para emitir certas opiniões” (FSP, 08 nov. 2003-b). Ao que tudo indica, em nenhuma fala ou discurso de Lula da Silva, nessa viagem à África, ele acusou africanos de corrupção, miséria e endemias. A dimensão histórica foi lapidar nos discursos e falas lulistas, o que apenas demonstra sua cultura política assentada na luta antirracista e nos direitos humanos.

A matéria ainda traz a opinião de historiadores, da USP e da UNICAMP. Leila Leite Hernandez, especialista em História da África Contemporânea, disse que “a frase não é preconceituosa”, pois Lula percebeu várias Áfricas. “Uma delas é a que nos mostra a maior renda dessa região, que tem riqueza, que tem bolsões”. É bom lembrar que, no pós-Lei 10.639, quando havia pouquíssimos trabalhos sobre África assinado por autores brasileiros, Leila Hernandez publicou o

relevante *A África na Sala de Aula: visita à história contemporânea* (2005). Leandro Karnal, então chefe do departamento de história da Unicamp, teve opinião contrária: “Lamento que o Lula tenha dito isso”, pois se trata de uma frase que “nasce de um senso comum que associa a África a subdesenvolvimento, o mesmo senso comum que associa o Brasil à selva Amazônica”. Então, o professor arremata: “Não sei se o contexto foi esse” e argumenta que “uma frase fora do seu contexto diz pouca coisa” (FSP, 08 nov. 2003-b) De fato, o senso comum passa pelo cérebro social por inteiro e, o mais interessante, é que o argumento do historiador é praticamente igual ao de Lula da Silva ao se explicar logo após a primeira frase lulista ter atravessado o Atlântico. Cabe ainda perguntar: quem descontextualizou?

A segunda matéria, com o título “Governistas vêem *exagero*”, explicita muito mais as críticas da oposição no Congresso Nacional, como se os deputados e senadores entrevistados fossem especialistas em África e relações raciais no Brasil. Dois deputados governistas falaram do evento linguístico e aludiram a sensibilidade e a espontaneidade do presidente e o improvisado como um fato aberto. Pela oposição a matéria ouviu dois deputados e três senadores, numa inversão admirável do título, “governistas...”. Foi aí que o senso comum, o preconceito e o fora de contexto imperaram: que a “tese” lulista haveria de elogiar o apartheid, que o Presidente falava demais, que não deveria viajar à África, que o “povo africano” foi ofendido e, finalmente, que Lula da Silva demonstrava “inadequação quando está no exterior” (FSP, 08 nov. 2003-c). É certo que as sucursais de Brasília trabalharam muito na escala de viagem da Namíbia<sup>3</sup>.

---

3 Os depoimentos governistas foram de José Genoíno (PT-SP) e de Beto Albuquerque (PSB-RS). A oposição foi massacrante com cinco entrevistados: os deputados federais Jutahy Júnior (PSDB-BA), José Carlos Aleluia (PFL-BA), e os senadores José Agripino (PFL-RN), Antonio Carlos Magalhães (PFL-BA) e Arthur Virgílio (PSDB-AM). Não custa lembrar que o PFL – Partido da Frente Liberal, depois DEM – Democratas, expressava, no Congresso Nacional, a agenda mais antinegra desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. Note-se que lá, em 2003, cinco homens falando caracterizava o fenômeno da “homendade”, vinte anos depois, no momento em que escrevemos, a palavra mais certa é “macholândia”. A absoluta descaracterização

Pode-se notar que o evento linguístico foi politizado ao extremo e serviu de parâmetro das lutas sociais e raciais no decorrer dos governos petistas, cujo processo mais acentuado foi a demonização do lulismo petista e o racismo explícito às ministras negras do primeiro governo (2003-2006). As más línguas estavam afiadas e pareciam mergulhadas na raça, classe e gênero. Outro ano enigmático que o diga: 2013, a ser estudado noutro momento.

A terceira matéria foi deveras elogiosa, não ao Ministro da Cultura, mas ao cantor Gilberto Gil. No Brasil, é fácil admirar um cantor negro, mas um gestor e um político negros estão muito fora do lugar da pessoa negra no mundo social. Essa é a lógica do racismo estrutural. A *Folha* de 2003, branca em editoriais e opinião publicada, não impedia que a ambiguidade pudesse adorar a cultura negra: “Se há um consenso na comitiva presidencial à África, ele se chama Gilberto Gil, o compositor, cantor e ministro da Cultura que deu *canja* para presidentes e parecia à vontade, apesar do cansaço. *Eu me sinto em casa aqui, me sinto na Bahia*, disse ele mais de uma vez, contando que conhece a África desde os anos 80 e improvisando aulas sobre o continente para os jornalistas. *O Gil arrasou. Muitas vezes, ele é mais famoso e conhecido do que o próprio Lula*, relatou Marco Aurélio Garcia, assessor especial de Lula” (FSP, 08/11/2003-d). Então, era preciso continuar a viagem e a escala seria, talvez, a mais importante pelas questões econômicas que se colocavam: África do Sul. Vamos para lá com Gilberto Gil: “Ó, Deus do céu da África do Sul/ Do céu azul da África do Sul/ Tornai vermelho todo sangue azul/ Tornai vermelho todo sangue azul”.

A comitiva presidencial voou de Windhoek para Pretória, na África do Sul, onde Lula da Silva foi recebido com um jantar pelo presidente do país, Thabo Mbeki, eleito pelo CNA – Congresso Nacional Africano, o histórico partido de Nelson Mandela. Houve declaração conjunta dos dois presidentes na qual destacam o compromisso em

---

do Estatuto da Igualdade Racial (2010) é, talvez, a mais doída derrota dos movimentos negros no século XXI diante da branquitude pefelista. Para as posições antinegras no Brasil, ver: PINHO, Osmundo; VARGAS, João. (Org.). **Antinegritude**: o impossível sujeito negro na formação social brasileira. Cruz das Almas; Belo Horizonte: EDURRB; Fino Traço, 2016.

“intensificar o comércio, os investimentos e a cooperação tecnológica” e construir esforços “na luta contra a discriminação e na promoção da igualdade racial”. As aproximações sempre foram defendidas por afinidades culturais e a história atlântica. Vê-se aqui uma síntese desse processo: “O Presidente Luiz Inácio Lula da Silva reafirmou a disposição do Brasil de estreitar suas relações com a África e, nesse contexto, ambos os Presidentes destacaram o significado da grande afinidade cultural resultante da contribuição africana para o desenvolvimento do Brasil moderno” (Brasil/MRE, 2007, p. 163).

No primeiro discurso de Lula da Silva na África do Sul duas ideias aparecem na dimensão do lulismo negro-africano. A África do Sul contemporânea surge como uma exemplaridade de resiliência: “Nós, brasileiros, queremos cada vez mais conhecer um país cujo destino acompanhamos tão de perto ao longo dos anos. Apoiamos a luta heroica contra o regime racista e saudamos o fim do apartheid, sob a liderança inspiradora de Nelson Mandela. Torcemos pelo êxito da experiência única deste país, que sabe superar as cicatrizes de um passado de opressão e crueldade, para criar uma democracia centrada na reconciliação e no resgate de profundas injustiças”. Ainda é o “Lula paz e amor” que, mais de uma vez, acenou para a “revolução pacífica” liderada por Nelson Mandela. Logo a seguir, o discurso presidencial enceta a virada epistemológica de superação da ideologia da mestiçagem: “Descobrimos que temos muito em comum. Somos sociedades multiétnicas e com grande diversidade cultural” (Lula da Silva, 2003, p. 201).

A importância disso atendia aos movimentos negros no Brasil, ao feminismo negro e aos princípios da própria Constituição de 1988 que, pela primeira vez no Brasil, reconheceu uma “sociedade multiétnica”. Esse Outro, com quem Lula da Silva está dialogando, a África do Sul, também é reconhecida como um país de “diversidade cultural” e, portanto, multiétnico. A chave interpretativa da diplomata brasileira Irene Gala para os discursos lulistas torna-se pertinente para as ideias deste capítulo. Ela se refere aos contornos internos e externos, “para dentro e para fora”, a partir do dito desde o primeiro discurso de Lula da Silva na África, em São Tomé e Príncipe, das aproximações com a África como “um dever moral e

uma necessidade estratégica para o Brasil”. Irene Gala aciona seus argumentos sempre em consideração às demandas dos movimentos negros no Brasil contemporâneo: “São dois conceitos importantes que traduzem, essencialmente, as duas lógicas ou justificativas declaradas de aproximação à África. A primeira tem como destinatário principal o público interno, brasileiro, e a segunda, os parceiros internacionais, em particular os africanos. Sem prejuízo de seu significado, o *dever moral* ou *obrigação ética* devem ser entendidos como justificativa interna, e a *necessidade estratégica* como justificativa externa” (Gala, 2019, p. 143-44). Parece evidente que, no decorrer do ano de 2003, esse duplo esforço – para dentro e para fora – vai se constituindo penosamente na marca negro-africana do governo que se estenderá pelos anos seguintes, apesar das incontornáveis crises internas emanadas do nosso racismo estrutural.

Na despedida da viagem à África do Sul – e de sua primeira visita ao continente africano – o presidente brasileiro fez reiteraões de outros discursos e entrevistas, afirmou o seu entusiasmo com os protocolos da viagem, brincou sobre futebol e postulou protagonismo entre o Brasil e os países africanos. O comércio internacional e as realidades econômicas pareciam saltar das águas do mundo atlântico. Devido a tudo isso a citação é um pouco mais longa:

Eu quero, primeiro, dizer a vocês que foi com muito orgulho que vim fazer esta viagem à África. Saio da África do Sul com a alma mais limpa, com o sentido do dever cumprido, porque fizemos o que prometemos na campanha. Fiquei muito feliz quando o nosso Embaixador me comunicou que, em apenas onze meses de governo, vieram mais ministros e personalidades brasileiras à África do Sul do que nos quatro anos que antecederam meu governo. Isso significa que nós estamos fazendo aquilo que acreditávamos – antes, durante e depois da campanha – nas nossas alianças estratégicas com os nossos parceiros da América do Sul e da África.

[...]

Quero afirmar também que, ontem à noite, o presidente Mbeki pediu para que o Brasil apoiasse a África do Sul como sede da Copa do Mundo de 2010. Eu, de pronto, disse que o governo brasileiro apoia a África do Sul, sob uma condição: que eles não nos peçam para perder a Copa.

[...]

Eu tenho afirmado, todas as vezes que posso: o Brasil quer uma relação estratégica com a África do Sul, com os países em desenvolvimento, com toda a África e com a América do Sul. O Brasil quer estabelecer política estratégica com a China, com a Índia, com a Rússia, com o México, porque já temos o Mercosul na América do Sul.

E essa política estratégica que queremos fazer é para garantir que os nossos países possam, na Organização Mundial do Comércio, ter igualdade de oportunidades para que seus produtos possam transitar com a mesma equidade com que transitam produtos dos países ricos. Mais ainda, o Brasil quer uma relação de parceria. Nós não queremos hegemonia, em nenhuma hipótese (Lula da Silva, 08/11/2003).

Assim, a tônica da discursividade lulista na sua primeira viagem à África pode ser sintetizada a partir de eventos políticos do final do ano, ocorridos no Brasil. Na verdade, ainda em 2003, de 02 a 10 de dezembro, Lula da Silva voltaria ao continente africano em viagem protocolar “aos países árabes” (Egito, Líbia, Líbano, Síria e Emirados Árabes). Na cidade do Cairo, capital do Egito, no dia 09 de dezembro, Lula da Silva discursou na sede da Liga dos Estados Árabes. No Egito, lembrou da civilização árabe-islâmica a influenciar a península ibérica, “de onde vieram os colonizadores portugueses”, não se referiu à antiguidade egípcia, e reconheceu que os países e regiões africanas com forte presença árabe e islâmica “eram para nós uma referência retórica ou afetiva”. Defendeu laços econômicos, sociais e

políticos efetivos com o Egito, caracterizado como “um país do Sul”. Lula especifica para os árabes as razões de sua viagem à África no mês anterior: “Dei os primeiros passos para relançar as relações com a África, com a qual o Brasil possui laços culturais e étnicos profundos”. No dia seguinte, falou na cerimônia de encerramento de encontro empresarial na cidade de Trípoli, capital da Líbia. Observou que “nossos países compartilham a herança cultural africana e árabe” e enfatizou a necessidades de “pontes regionais” de desenvolvimento e defendeu que a Líbia poderia ser essa ponte no “Norte da África para produtos brasileiros” (Lula da Silva, 2003, p. 231-36).

O fato jornalístico, deveras corriqueiro, é que a imprensa brasileira nem se deu ao trabalho de mencionar que o Presidente do Brasil tinha voltado à África em dezembro, desta vez no Egito e na Líbia. Predominou a versão absoluta que a comitiva presidencial esteve no Oriente Médio (BBC Brasil, 10/12/2003). A própria metodologia do MRE que organizou os discursos de Lula da Silva, para o ano de 2003, colocou a viagem ao Egito e à Líbia na seção “Visita do Presidente da República a Países Árabes” (Brasil/MRE, 2003, p. 215-236). Ora, Egito e Líbia, países africanos do “Mediterrâneo e do mundo mediterrânico”, segundo a tese de Fernand Braudel, são também países multirraciais com significativa diversidade cultural e suas respectivas histórias, de longa duração, em muito superam as “mil e uma noites” do Islão.

Então, já era o mês curto de dezembro e o ano de 2003, entre perus natalinos e espocar de fogos reluzentes nas praias brasileiras – Réveillon Tropical – ficou no nosso passado e nas nossas memórias ressignificadas pelas asperezas do cotidiano social, político e econômico.

\*\*\*\*\*

No primeiro ano de governo Lula da Silva economistas hiper-críticos já alardeavam um “Brasil Delivery”, tese segundo a qual o “mercado” pedia e a equipe econômica ia entregando sem nenhum atraso (Paulani, 2003, p. 58-73). Uma nova gramática aparecia no ano de 2003, como sinônimos de petistas, lulistas e isso rebatia nos seus eleitores: mercadores, ilusionistas econômicos, vendedores ambulantes e, essa tal palavra nova, deliveristas. Vendedores ambulantes e

deliveristas constituem uma maioria negra e, mercadores e ilusionistas, uma minoria branca.

Três pensadores notáveis fizeram as críticas mais contundentes ao primeiro governo Lula da Silva (2003-2006); o sociólogo brasileiro Chico de Oliveira, o jornalista e cientista político André Singer e o historiador inglês Perry Anderson. Na inversão do tempo da escrita acadêmica, veremos que Anderson leu Singer que leu Chico. Na verdade, Anderson leu os dois. O que interessa aqui para nós, e, provavelmente, para o leitor e a leitora, é iluminar o ano de 2003, o ano de nossas vidas.

O ensaio de Chico de Oliveira, *O Ornitorrinco* (2003) foi designado pelo seu prefaciador, Roberto Schwarz, como uma “constatação sardônica”, aquela do subdesenvolvimento animal. Vamos buscar primeiro três considerações de Chico de Oliveira, na parte final do ensaio: 1) “O ornitorrinco é isso: não há possibilidade de permanecer como subdesenvolvido”; 2) “O ornitorrinco está condenado a submeter tudo à voragem da financeirização”; e, 3) “O ornitorrinco capitalista é uma acumulação truncada e uma sociedade desigualitária sem remissão” (Oliveira, 2003, p. 150). O fator racial não aparece nos argumentos marxistas – não exatamente bolcheviques – de Chico de Oliveira. Entretanto, a África surge entre travessões como que a exemplificar as peculiaridades do ornitorrinco brasileiro, “não é isso nem aquilo”, e o que será então? Vejamos: “O ornitorrinco é uma das sociedades capitalistas mais desigualitárias – mais até que as economias mais pobres da África que, a rigor, não podem ser tomadas como economias capitalistas –, apesar de ter experimentado as taxas de crescimento mais expressivas em período longo” (Oliveira, 2003, p. 143). Note-se que o ornitorrinco, apesar de visto como alegoria é, na verdade, o oxímoro econômico, análogo ao leviatã político hobbesiano. Para a África entre travessões ainda parece ser válida a tese de Walter Rodney, “Como a Europa subdesenvolveu a África” [1972] que, por ironia da história, foi publicada no mesmo ano de um outro ensaio de Chico de Oliveira, “A economia brasileira: crítica à razão dualista” [1972], que se tornou livro desde 1981.

Datado de julho de 2003, o ensaio de economia política se fixa nesse presentismo sardônico e irado ao dizer das “convergências

pragmáticas entre o PT e o PSDB”, justamente a partir do ano de 2003: “o aparente paradoxo de que o governo de Lula realiza o programa de FHC, radicalizando-o: não se trata de equívoco, nem de tomada de empréstimo de programa, mas de uma verdadeira nova classe social, que se estrutura sobre, de um lado, técnicos e economistas *doublés* de banqueiros, núcleo duro do PSDB, e trabalhadores transformados em operadores de fundos de previdência, núcleo duro do PT” (Oliveira, 2003, p. 147). Decididamente, o ano de 2003 não foi o ano da vida dos sociólogos: FHC não fez o sucessor e Chico de Oliveira se desvencilhou do Partido dos Trabalhadores.

Na lógica do ensaio de 2003, Chico de Oliveira, o primeiro intelectual petista a romper com o Partido em menos de seis meses de governo, não existe nenhuma novidade na vitória de Lula em 2002 e na transformação deste em Lula da Silva, a partir de 01 de janeiro de 2003. Também não há referência ao racismo nem às demandas negras. Sim, essa é a nossa alegoria sinérgica: não foi um ano comum para os movimentos negros, na simplicidade de que o todo foi maior do que as partes, especialmente em direção ao protagonismo negro e ao mundo africano. Lula da Silva deixou o Lula, operário e sindicalista, para trás. Africanizou-se a política, a agenda negra e quilombola foi visibilizada e mesmo os currículos arianos – a expressão é de Lélia Gonzalez – foram, finalmente, para o banco dos réus. Parece-nos que a força da Lei 10.639 não está na sua redação intrínseca, mas naquilo que ela denunciou epistemologicamente: nossos brancos currículos matam as nossas crianças negras. A palavra para esse crime contra a humanidade negra está aí: *Epistemicídio*. Que esses vinte anos sejam contados à luz da perspectiva negro-africana.

André Singer foi muito próximo de Lula na campanha “Lulinha paz e amor” e, depois, ocupou a posição de Secretário de Imprensa da Presidência da República (2003-2007), tornando-se uma das principais expressões da comunicação lulista no primeiro governo. Ao sair do governo e, voltar aos afazeres acadêmicos (docência e pesquisa), André Singer começou a estudar o fenômeno lulismo nos anos seguintes, a partir daquilo que vinha das urnas, isto é, das rotinas eleitorais, se é que uma eleição pode se assemelhar à outra. Assim, publicou vários ensaios em importantes revistas do país, até

surgir o impactante livro *Os Sentidos do Lulismo: reforma gradual e pacto conservador* (2012).

Com notável objetividade, o autor assim começa o livro: “O lulismo existe sob o signo da contradição. Conservação e mudança, reprodução e superação, decepção e esperança num mesmo movimento”. Certamente que os movimentos negros, que não aparecem na obra, nem os trabalhadores negros nem as intelectuais negras, podem concordar em parte com Singer, especialmente no último binômio, “decepção e esperança”. Então, é apresentado o roteiro interpretativo da pesquisa: “Teria havido, a partir de 2003, uma orientação que permitiu, contando com a mudança da conjuntura econômica internacional, a adoção de políticas para reduzir a pobreza – *com destaque para o combate à miséria* – e para a ativação do mercado interno, *sem confronto com o capital*. Isso teria produzido, em associação com a crise do *mensalão*, um realinhamento eleitoral que se cristaliza em 2006, surgindo o lulismo”. Vê-se que para Singer não existe lulismo antes da segunda eleição, embora ele consiga ver, desde 2003, a redução da pobreza, a amenização da luta de classes, a *gourmetizada* divisão da sociedade entre ricos e pobres, o neoliberalismo continuado de FHC, etc. Bem colocado, nas próprias palavras do autor: “o encontro de uma liderança, a de Lula, com uma fração de classe, o subproletariado, por meio do programa cujos pontos principais foram delineados entre 2003 e 2005: combater a pobreza, sobretudo onde ela é mais excruciante tanto social quanto regionalmente, por meio da ativação do mercado interno...” (Singer, 2012, p. 9, 13, 15).

Podemos guardar a categoria sociológica “subproletariado”, pois ela iluminará o ensaio de Perry Anderson. Ocorre que a questão da classe faz evaporar a raça e o gênero. Se houve redução da pobreza, parece certo de que a população negra se agendou. A ideia de que o ornitorrinco se movimenta – e Singer cita Chico numa de suas conclusões, para discordar dele – permite que se perceba os movimentos de um “lulismo fraco” para decepção daqueles que, em anos passados, não tinham medo de ser feliz – *Sem medo de ser feliz* é obra para se ler novamente, sempre que o pessimismo bater à nossa porta. Com efeito, é importante pontuar que o longo quarto capítulo que dimensiona a metáfora, cara ao discurso da economia política,

do “moinho satânico” com suas inquebrantáveis pás a moverem, em sincronia, a reprodução social da desigualdade, permitiu a Singer sustentar a tese do “lulismo como reformismo fraco” (Singer, 2012, p. 180-200).

Qual desigualdade? Os sujeitos históricos estão aí, mas a população negra e indígena, as mulheres negras, os trabalhadores negros, a intelectualidade e os movimentos negros acabam subsumidos nas classes e frações de classe. Aqui temos um exemplo do descarte da dimensão interseccional da análise. Singer diz e, nós dizemos, a partir de 2003: “o estilo de vida pequeno-burguês é ameaçado pela ascensão do subproletariado. A presença de consumidores populares em locais antes exclusivos, como aeroportos, diminui o *status* relativo de quem antes tinha neles exclusividade. No espaço público, a classe média tradicional brasileira começa a ser tratada como *igual*, e não gosta da experiência” (grifo do autor). Donde se conclui que “o passado escravocrata do Brasil deu à classe dominante, e à classe média tradicional que nela se espelha, uma profunda ambivalência em relação ao trabalhador”. Algo que não é novo, mas une, de certa forma, marxistas e weberianos, foi dito assim: “No Brasil, o espírito do capitalismo veio acompanhado da estranha *ética escravagista*” (Singer, 2012, p. 205). Nada é estranho na alegoria do ornitorrinco como capitalismo brasileiro, “desigualitário sem remissão” e, se as elites dominantes desfrutaram de espírito e ética, por que não haveriam de ter uma identificação racial? Afinal, o que significa a branquitude senão a posição confortável do privilégio e da opressão naturalizada? Cida Bento escreve e fala disso porque pesquisa isso há, exatos, vinte anos (Bento, 2002, 2022).

Por outro lado, por que não afirmar que essa classe laboral, cotidianamente desumanizada, é majoritariamente negra? E que o pobre que começa a frequentar aeroportos trata-se de um “pobre de cor” e que, por isso mesmo, não se quer igualdade nem equidade para as famílias negras?

O ensaio de Perry Anderson, “O Brasil de Lula” (publicado originalmente na *London Review of Books*, vol. 33, n. 7, 31/03/2011) e traduzido no mesmo ano, seis meses depois, para o português, analisa os dois governos Lula da Silva (2003-2010) e, talvez, seja mais difícil

para nós, isolar os argumentos analíticos para o primeiro ano, 2003. Ocorre que precisamos tentar fazer isso para fazer valer o pressuposto metodológico, um ensaio documentalista para o ano de 2003. Não há qualquer referência ao racismo no ensaio de Anderson, fala-se da escravidão e do abolicionismo mais para o final dos argumentos. O contexto eleitoral alude a uma chave interpretativa de que os pobres decidiram as eleições no Brasil desde a abertura política. Vejamos: “Em 1989, Lula venceu todos os demais segmentos do eleitorado, mas Collor, brandindo o perigo da anarquia, arrebatou os pobres e obteve uma vitória confortável. Em 1994 e 1998, o controle da inflação levado a cabo por Fernando Henrique Cardoso garantiu-lhe uma margem ainda maior do voto popular. Em 2002, Lula finalmente entendeu que não eram apenas os construtores e os banqueiros que precisavam de garantias de que ele não faria nada excessivamente radical no poder, mas — e de modo ainda mais crucial — os vendedores ambulantes e moradores das favelas” (Anderson, 2001, p. 34).

Acontece que os pobres no ensaio de Perry Anderson sequer são cogitados como maioria negra. Essa massa pobre, desracializada pela economia política, mas facilmente identificada pelo aparato policial, teria seu voto marcado pelo conservadorismo, por uma espécie de vertigem da transformação e da revolução. Sem negros e indígenas – os brancos também somem – os pobres foram até identificados socialmente na governança lulista: subproletariado. Embora não esteja no escopo analítico desse trabalho é importante a observação de Anderson para o pleito seguinte, ao fechar o parágrafo citado acima: “somente em 2006, no entanto, que uma completa reversão de alianças foi selada, a classe média o abandonou [Lula da Silva] enquanto o subproletariado votou nele em massa como nunca antes”. Ora, “vendedores ambulantes e moradores das favelas” habitam o mesmo solo urbano dos demais segmentos da população negra, desde empregadas domésticas, transportadores uberizados, empreendedores do comércio e de serviços e funcionários terceirizados do serviço público. Lélia Gonzalez sempre argumentou que, ao se mencionar pobre e povo no Brasil, não há como não se referir às maiorias negro-indígenas, que lutam por direitos e equidade material todos os dias e, por isso mesmo, vamos concluir o capítulo com ela.

Com efeito, Perry Anderson teve o privilégio de ler tanto Chico de Oliveira e André Singer e, embora, discordando em parte de suas teses e argumentos, seguiu ambos naquilo que eles nada disseram, a experiência brasileira histórica, sociológica e econômica e, portanto, a economia política, é de uma sociedade profundamente racializada, nos discursos, nos silêncios e nas práticas. Basta ver isso a partir de 2003.

Anderson assim leu Chico, os petistas e Lula da Silva, uma vez no governo, implodiram a revolução proletária. Mais do que isso, o lulismo entortou a ordem capitalista tornando-a um ornitorrinco, não se sabe o que é nem para onde vai, e o que se produziu, a partir de 2003, foi uma “hegemonia às avessas” com os pobres/dominados invertendo a lógica da dominação com força para continuarem sendo pobres e dominados. Com tudo isso, não poderia faltar a fina ironia inglesa, a marca d’água da prosa anglo-saxã: “Para muitos, mesmo aqueles mais próximos da perspectiva política de Oliveira, essa imagem é exagerada, como se o lado obscuro do lulismo, em si mesmo difícil de ser negado, tivesse em sua própria representação desse fenômeno sofrido um eclipse total. Como isso tem sido percebido no próprio PT? Praticamente, sem nenhuma resposta. Em parte, como se diz com frequência, Oliveira é tão querido e respeitado pessoalmente, que ninguém – salvo Delúbio e Dirceu, que o processaram por difamação, antes de serem indiciados – quer entrar em disputas com ele. A cordialidade tão brasileira. Mas então o que dizer da análise muito mais favorável de Singer?” (Anderson, 2011, p. 41).

Anderson assim leu Singer, Lula da Silva teria sido o “Roosevelt brasileiro”, a estabilidade e prosperidade dos capitalistas foi assegurada, os pobres saíram do mundo vegetativo para o consumo, as classes médias ressentidas passaram a se irritar facilmente com a ralé, que agora disputava os seus espaços exclusivos. Mesmo assim, se tratava de um bom dia e adeus ao socialismo proletário, antes de 2003. Anderson viu conservadorismo na veia: “O cientista político André Singer, portavoz de Lula em seu primeiro mandato, mas uma mente independente e original, foi o pivô de uma análise surpreendente do Lulismo sobre a psicologia dos pobres brasileiros. Eles são, argumenta Singer, um subproletariado que compreende quase a metade

— 48% — da população, movido por duas emoções principais: a esperança de que o Estado possa moderar a desigualdade, e o medo de que os movimentos sociais possam gerar a desordem. Na leitura de Singer, a instabilidade é um fantasma para os pobres, seja lá qual for a forma que ela assuma – a luta armada, a inflação dos preços ou as ações da indústria. Enquanto a esquerda não compreendeu isso, a direita capturou seus votos para o conservadorismo” (Anderson, 2001, p. 34).

Percebemos que os três autores – Chico de Oliveira, André Singer e Perry Anderson – mais argutos nas análises do que se convencionou considerar “o Brasil de Lula”, não consideram o racismo como fulcro material da desigualdade brasileira contemporânea. No máximo mencionam, um “passado escravista” e uma “ética escravagista”, mistura e mescla ornitorrinco(lógica) entre os mundos teóricos marxista e weberiano. Foi disso que Lélia Gonzalez tratou reiteradamente, mas eles não leram Lélia, que leu muito bem os intérpretes “arianistas” do Brasil branco. Vai Lélia, ensina-nos a pensar nisso: “Apesar da seriedade dos teóricos brasileiros, percebe-se que muitos deles não conseguem escapar às astúcias da razão ocidental. Aqui e ali podemos constatar em seus discursos, os efeitos do neocolonialismo cultural”. Com efeito, isso não é tudo, pois Lélia também nos alerta para outras astúcias: “Seu *distanciamento científico* quanto ao seu *objeto* (isto é, o negro e o mulato) revela, na realidade, a necessidade de tirar de cena um dado fundamental: enquanto brasileiros, não podemos negar nossa ascendência negro/indígena, isto é, nossa condição de povo de cor. Alienação? Recalcamento? O fato é que, em termos de teóricos, tal obstáculo epistemológico produz discursos parciais nos dois sentidos” (Gonzalez, [1979], 2018, p. 61). E dizer que Lélia iniciou sua carreira docente e passou a interpretar o Brasil desde o ano de 1963, quarenta anos antes do Brasil “se encontrar consigo mesmo”. Qual foi mesmo a esquina racial dessa história?

Pois cá estamos! 2023-2003, e passamos por perplexidades inimagináveis nessas duas décadas. Oxalá, que possamos atravessar esse mundo velho – até quando o moinho satânico nos assombrará? – com a agenda antirracista urgentemente renovada.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Celso. A África tem sede do Brasil. *In: Carta Capital*, 28/05/2011. Disponível em: <https://www.viomundo.com.br/voce-escreve/celso-amorim-a-africa-tem-sede-de-brasil.html>

ANDERSON, Perry. O Brasil de Lula. *Novos Estudos*. São Paulo, n. 91, p. 23-52, nov. 2011. Publicado originalmente na *London Review of Books*, v. 33, n. 7, 2011.

BBC BRASIL. **Visita de Lula busca aproximação com a África**, 01/11/2003. Disponível em: [https://www.bbc.com/portuguese/noticias/story/2003/11/031101\\_denize2aw](https://www.bbc.com/portuguese/noticias/story/2003/11/031101_denize2aw)

BBC PORTUGAL. **Jornais de Angola destacam ‘caráter comercial’ da visita de Lula**, 03/11/2003. Disponível em: [https://www.bbc.com/portuguese/noticias/story/2003/11/031103\\_pressreviewaw](https://www.bbc.com/portuguese/noticias/story/2003/11/031103_pressreviewaw)

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BRASIL **Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003**. Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PNPIR e dá outras providências. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2003d. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4886.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4886.htm)

BRASIL. **Decreto nº 4.885, de 20 de novembro de 2003**. Dispõe sobre a composição, estruturação, competências e funcionamento do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial - CNPIR, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República - Casa

Civil, 2003c. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4885.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4885.htm)

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**: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003a.

BRASIL. **Lei nº. 10.678, de 23 de maio de 2003**. Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República - Casa Civil, 2003b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.678.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.678.htm)

BRASIL. **Medida provisória nº 111, de 21 de março de 2003**. Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências. Brasília, 2003e.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Secretaria de Planejamento Diplomático. **Cronologia da Política Exterior do Governo Lula (2003-2006)**. Brasília: MRE/Fundação Alexandre de Gusmão, 2007. Disponível em: [https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/loc\\_pdf/506/1/cronologia\\_da\\_politica\\_externa\\_do\\_governo\\_lula\\_2003-2006](https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/loc_pdf/506/1/cronologia_da_politica_externa_do_governo_lula_2003-2006)

BRASIL. Presidência da República. **Mensagem ao Congresso Nacional do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva**: abertura da 1.<sup>a</sup> Sessão Legislativa Ordinária da 52.<sup>a</sup> Legislatura. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Comunicação de Governo e Gestão Estratégica, 2003.

BRASIL/MRE/SPD. Comunicado Conjunto por ocasião da visita do Presidente Lula à África do Sul. Pretória, 7-8 de novembro de 2003. In: **Repertório de Política Externa**: posições do Brasil. - Brasília:

Fundação Alexandre de Gusmão, 2007. Disponível em: [https://funag.gov.br/loja/download/388-Repertorio\\_de\\_Politica\\_Externa\\_Posicoes\\_do\\_Brasil.pdf](https://funag.gov.br/loja/download/388-Repertorio_de_Politica_Externa_Posicoes_do_Brasil.pdf)

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CHAVES, Rita; SECCO, Carmen; MACÊDO, Tania (Orgs.). **Brasil/África: como se o mar fosse mentira**. São Paulo; Luanda: Editora Unesp; Chá de Caxinde, 2006.

COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE. **Brasil sem Racismo: programa de governo 2002**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/csbh/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/02-brasilsemracismo.pdf>

CUTI; FERNANDES, Maria das Dores. (Orgs.). **Consciência Negra no Brasil: os principais livros**. Belo Horizonte, 2002.

DOMINGUES, Petrônio. **A insurgência de ébano: a história da frente negra brasileira (1931-1937)**. 2005. Tese (Doutorado em História) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001449869>

DOMINGUES, Petrônio; GOMES, Flávio. História dos quilombos e memória dos quilombolas no Brasil: revisitando um diálogo ausente na Lei 10.639/03. **Revista da ABPN**, v. 5, n. 11, p. 05-28, jul.-out. 2013. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/download/187/183>

EBC. Agência Brasil. **Lula diz a empresários que ajudará na reconstrução de Angola**, 03/11/2003. Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2003-11-03/lula-diz-empresarios-que-ajudara-na-reconstrucao-de-angola>

FERNANDES, Florestan. **Significado do Protesto Negro**. São Paulo:

Cortez/Autores Associados, 1989.

FIGUEIREDO, André Luiz Videira. A Retórica da Reação: a questão quilombola na imprensa brasileira. **Contexto Quilombola**, ano 3, n. 11, jul. 2008. Disponível em: [http://www.koinonia.org.br/tpdigital/detalhes.asp?cod\\_artigo=209&cod\\_boletim=12&tipo=Artigo](http://www.koinonia.org.br/tpdigital/detalhes.asp?cod_artigo=209&cod_boletim=12&tipo=Artigo)

FOLHA DE SÃO PAULO. **“Diplomacia de resultados” atropela direitos humanos**, 04/12/2003. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fco412200304.htm>

FOLHA DE SÃO PAULO. **Comitiva avalia que ministro da Cultura “arrasou”**, 08/11/2003-d. Contexto: visita à África. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fco811200306.htm>

FOLHA DE SÃO PAULO. **Governistas vêm “exagero”**, 08/11/2003-c. Contexto: visita à Namíbia. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fco811200305.htm>

FOLHA DE SÃO PAULO. **Lula “vende” Brasil na Síria e defende Estado palestino**, 03/12/2003. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fco412200302.htm>

FOLHA DE SÃO PAULO. **Lula diz querer contribuir para a reconstrução de Angola, Luanda**, 03/11/2003. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u55030.shtml>

FOLHA DE SÃO PAULO. **Lula vence em todos os Estados, menos em Alagoas**. 28/10/2002. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u41692.shtml>.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Movimentos Negros reagem à gafe de Lula**. 08/11/2003b. Contexto: visita à Namíbia. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fco811200304.htm>

FOLHA DE SÃO PAULO. **Primeiro discurso de Lula como**

**Presidente.** 27/10/2002. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u41590.shtml>

GALA, Irene Vida. **Política Externa como Ação Afirmativa:** projeto e ação do governo Lula na África 2003-2006. Santo André: Editora UFABC, 2019. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/fdc6z/pdf/gala-9786589992301.pdf>

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as Rosas Negras:** Lélia Gonzalez em primeira pessoa... Coletânea organizada e editada pela UCPA – União dos Coletivos Pan-Africanistas. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira [1980]. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro.** Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1982.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A.; HUNTLEY, Lynn. (Orgs.). **Tirando a Máscara:** ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

JORNAL DO BRASIL ONLINE. **Brasil da Silva.** 28/10/2002. Disponível em: [https://web.archive.org/web/20070824022345/http://jbonline.terra.com.br/jb/papel/cadernos/lula\\_presidente/](https://web.archive.org/web/20070824022345/http://jbonline.terra.com.br/jb/papel/cadernos/lula_presidente/)

JORNAL DO BRASIL ONLINE. **Lula Presidente Brasil da Silva.** 28/10/2002. Disponível em: [http://jbonline.terra.com.br/jb/papel/cadernos/lula\\_presidente/2002/10/27/jorlup20021027022.html](http://jbonline.terra.com.br/jb/papel/cadernos/lula_presidente/2002/10/27/jorlup20021027022.html)

LULA DA SILVA. Declaração à imprensa do Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, por ocasião da viagem à África do Sul. Pretória – África do Sul, 08 de novembro de 2003. Presidência da República. **Secretaria de Imprensa e Divulgação.** 2003. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/>

ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/discursos/10-mandato/2003/08-11-2003-declaracao-a-imprensa-do-pr-luiz-inacio-lula-da-silva-por-ocasio-da-viagem-a-africa-do-sul.pdf

LULA DA SILVA. **Discurso do Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, na cerimônia em comemoração ao Dia da Consciência Negra e lançamento da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial.** Serra da Barriga-AL, 20 de novembro de 2003. Biblioteca da Presidência. Secretaria de Imprensa e Divulgação. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/discursos/10-mandato/2003/20-11-2003-discurso-do-pr-luiz-inacio-lula-da-silva-na-cerimonia-em-comemoracao-ao-dia-da-consciencia-negra.pdf>

LULA DA SILVA. Discurso do Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, no III Fórum Social Mundial. Anfiteatro Pôr do Sol – Porto Alegre – RS, 24 de janeiro de 2003. **Biblioteca da Presidência. Secretaria de Imprensa e Divulgação.** Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/discursos/10-mandato/2003/24-01-2003-discurso-do-presidente-da-republica-luiz-inacio-lula-da-silva-no-iii-forum-social-mundial.pdf/view>

LULA DA SILVA. Discurso do Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, no XXXIII Fórum Econômico Mundial, Davos - Suíça, 26 de janeiro de 2003. **FSP/Agência Brasil**, 2003. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u45206.shtml>

LULA DA SILVA. Discurso do Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, na cerimônia de inauguração da Embaixada do Brasil na República Democrática de São Tomé e Príncipe São Tomé e Príncipe, 02 de novembro de 2003. **Biblioteca da Presidência. Secretaria de Imprensa e Divulgação**, 2003. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/discursos/10-mandato/2003/02-11-2003-discurso-do-pr-luiz-inacio-lula-da-silva-na-cerimonia-de-inauguracao-da>

-embaixada-do-brasil.pdf/view

LULA DA SILVA. Discurso do Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, no jantar oferecido pelo Presidente de Moçambique, Joaquim Chissano Palácio da Ponte Vermelha Maputo - Moçambique, 05 de novembro de 2003. **Biblioteca da Presidência. Secretaria de Imprensa e Divulgação**, 2003. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/discursos/10-mandato/2003/05-11-2003-discurso-do-pr-luiz-inacio-lula-da-silva-no-jantar-oferecido-pelo-presidente-de-mocambique.pdf/view>

LULA DA SILVA. Discurso do Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, na visita ao Centro de Estudos Brasileiros (CEB) Maputo - Moçambique, 04 de novembro de 2003. Biblioteca da Presidência. **Secretaria de Imprensa e Divulgação**, 2003. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/discursos/10-mandato/2003/04-11-2003-discurso-do-pr-luiz-inacio-lula-da-silva-na-visita-ao-centro-de-estudos-brasileiros-ceb.pdf/view>

LULA DA SILVA. Discurso do Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, por ocasião do jantar oferecido pelo Presidente da República da Namíbia, Sam Nujoma Windhoek - Namíbia, 06 de novembro de 2003. **Biblioteca da Presidência. Secretaria de Imprensa e Divulgação**, 2003. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/discursos/10-mandato/2003/06-11-2003-discurso-do-pr-luiz-inacio-lula-da-silva-por-ocasio-do-jantar-oferecido-pelo-presidente.pdf/view>

LULA DA SILVA. Discurso do Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, no jantar oferecido em sua homenagem pelo Presidente da África do Sul Thabo Mbeki, em Pretória, 08 de novembro de 2003. *In*: BRASIL/MRE. **Resenha de Política Exterior do Brasil**. Ano 30, N.º 93, Segundo Semestre, 2003, p. 201-203. Disponível em:

<https://www.gov.br/mre/pt-br/arquivos/documentos/resenhas-de-politica-exterior-do-brasil/resenha-n93-2sem-2003.pdf>

LULA DA SILVA. Discurso na Abertura da Reunião Ministerial Brasil-Angola, Luanda, 03 de novembro de 2003. *In*: BRASIL/MRE. **Resenha de Política Exterior do Brasil**, ano 30, n. 93, Segundo Semestre, 2003, p. 189-191. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/arquivos/documentos/resenhas-de-politica-exterior-do-brasil/resenha-n93-2sem-2003.pdf>

LULA DA SILVA. Palavras do Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, por ocasião da abertura da reunião ministerial Brasil-Namíbia - Windhoek - Namíbia, 07 de novembro de 2003. **Biblioteca da Presidência. Secretaria de Imprensa e Divulgação**, 2003. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/discursos/10-mandato/2003/07-11-2003-palavras-do-pr-luiz-inacio-lula-da-silva-por-o-casiao-da-abertura-da-reuniao-ministerial.pdf/view>

LULA DA SILVA. Prefácio. Matilde. *In*: RIBEIRO, Matilde. (Org.). **As políticas de igualdade racial: reflexões e perspectivas**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2012, p. 7-9.

LULA DA SILVA. **Pronunciamento do Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, na sessão solene de posse no Congresso Nacional**. Brasília: Biblioteca da Presidência. Secretaria de Imprensa e Divulgação, 2003. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/discursos/discursos-de-posse/discorso-de-posse-10-mandato/view>

LULA. **Felix Guattari entrevista Lula**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MARINHEIRO, Vaguinaldo. Perguntas sobre Lula e o Brasil. **Folha de São Paulo**, 09/11/2002. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/pensata/ult516u86.shtml>

MNU. Movimento Negro Unificado. Documento de formação de quadros. In: **MNU. 1978-1988**. 10 Anos de Luta Contra o Racismo. São Paulo: Confraria do Livro, 1988, p. 52-63.

MNU. Movimento Negro Unificado. ENCONTRO DE NEGROS DO NORTE E NORDESTE: o negro e a educação, 8., 1988, Recife. **Anais [...]**. Recife: Movimento Negro Unificado-PE; Escola Maria da Conceição, 1988.

MOREIRA, Marcelo S. “Nunca antes na história deste país” – A era Lula e as interpretações do Brasil contemporâneo. **Insight Inteligência**, edição 66, p. 34-45, jul.-set., 2014, p. 34-45. Disponível em: <https://inteligencia.insightnet.com.br/nunca-antes-na-historia-des-te-pais-a-era-lula-e-as-interpretacoes-do-brasil-contemporaneo/>

NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **A África na Escola Brasileira**. Brasília: Senado Federal, 1991.

NASCIMENTO. Beatriz. **Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual**: possibilidade nos dias da destruição. Coletânea organizada e editada pela UCPA – União dos Coletivos Pan-Africanistas. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018.

OLIVEIRA, Francisco. **Crítica à razão dualista**: o ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003.

PAIM, Paulo. A verdadeira liberdade. In: RIBEIRO, Matilde (Org.). **As políticas de igualdade racial**: reflexões e perspectivas. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2012, p. 155-168.

PARLAMENTO EUROPEU. **Proposta de Resolução B5-0101/2003. 05/02/2003**. Disponível em: [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/B-5-2003-0101\\_PT.html?redirect](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/B-5-2003-0101_PT.html?redirect)

PAULANI, Leda Maria. Brasil Delivery: a política econômica do governo Lula. **Revista de Economia Política**, v. 23, n. 4, p. 563-579, out./

dez. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-31572004-0639>

PINHO, Osmundo; VARGAS, João. (Orgs.). **Antinegitude: o impossível sujeito negro na formação social brasileira**. Cruz das Almas; Belo Horizonte: EDURRB; Fino Traço, 2016.

PT. Partido dos Trabalhadores. Coligação Lula Presidente. A Imaginação a Serviço do Brasil. **Programa de Políticas Públicas de Cultura (Caderno Temático de Programa de Governo)**. Outubro 2002. São Paulo: Acervo CSBH/FPA, 2002c. Disponível em: [https://fpabramo.org.br/cs\\_bh/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/01-ai-maginacaoaservicodobrasil.pdf](https://fpabramo.org.br/cs_bh/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/01-ai-maginacaoaservicodobrasil.pdf)

PT. Partido dos Trabalhadores. **Plano de Governo Lula Presidente, Brasil sem Racismo**, 2002. São Paulo: Acervo CSBH-FPA, 2002a. Disponível em: [https://fpabramo.org.br/cs\\_bh/wp-content/uploads/sites/3/2017/05/12-PT.Combate\\_Racismo.pdf](https://fpabramo.org.br/cs_bh/wp-content/uploads/sites/3/2017/05/12-PT.Combate_Racismo.pdf)

PT. Partido dos Trabalhadores. Programa de Governo – Coligação Lula Presidente. Um Brasil para Todos, 2002. São Paulo: Acervo CSBH/FPA, 2002b. Disponível em: [https://fpabramo.org.br/cs\\_bh/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/14-programagoverno.pdf](https://fpabramo.org.br/cs_bh/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/14-programagoverno.pdf)

RIBEIRO, Matilde. (Org.). **As Políticas de Igualdade Racial: reflexões e perspectivas**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2012.

RIBEIRO, Matilde. Entrevista: nos órgãos do governo federal a questão racial não estava credenciada como prioridade para as ações das políticas. *In*: SANTOS, Katia Regina da Costa; SOUZA, Edileuza Penha de (Orgs.). **SEPPIR – Promovendo a Igualdade Racial: por um Brasil sem racismo**. Brasília: Ministério das Mulheres, Igualdade Racial, Juventude e Direitos Humanos/Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2016.

RIOS, Flavia. **O Protesto Negro no Brasil Contemporâneo (1978-2010)**.

**Lua Nova**, 85, p. 41-79, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/GZGfkVrFDVQyzs7XgXpG83D/?format=pdf&lang=pt>

RODNEY, Walter. **Como a Europa Subdesenvolveu a África**. [1972]. São Paulo: Boitempo, 2002.

ROLAND, Edna. Políticas internacionais e questão racial no início do século XXI. In: RIBEIRO, Matilde. (Org.). **As Políticas de Igualdade Racial: reflexões e perspectivas**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2012, p. 245-269.

RSJDH – **Rede Social de Justiça e Direitos Humanos. América Latina em Movimento**. Quilombolas de todo Brasil se reúnem em Recife, 24/11/2003. Disponível em: <https://www.alainet.org/pt/active/5075?language=en>

SADER, Emir. A construção da hegemonia pós-neoliberal. In: SADER, Emir. **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo, 2013.

SANTANA, Paola Verri de. III Fórum Social Mundial 2003: um outro mundo é possível. **GEOUSP Espaço e Tempo**, São Paulo, n. 13, p. 171-175, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/download/123802/119989/233193>

SANTOS, Gevanilda; MATOS, Glaucia; RIBEIRO, Matilde. Mulheres Negras: acesso à cidadania política no governo Lula. Texto debatido e elaborado pelas mulheres negras petistas, aprovado no Seminário da Política de Ação Afirmativa do PT, 26 a 28/11/93 – Rio de Janeiro. Acervo CSBH-FPA. In: O PT E O COMBATE AO RACISMO. **Perseu**, n. 9, ano 7, 2013, 231-33. Disponível em: [https://fpabramo.org.br/CSBH/wp-content/uploads/sites/3/2017/05/12-PT\\_Combate\\_Racismo.pdf](https://fpabramo.org.br/CSBH/wp-content/uploads/sites/3/2017/05/12-PT_Combate_Racismo.pdf)

SANTOS, Joel Rufino dos. **A questão do negro na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Educação**: um pensamento negro contemporâneo. Jundiá: Paco Editorial, 2014.

SILVA, Alberto da Costa e. Um domingo no Reino de Dangomê. **ADB – Boletim da Associação do Diplomatas Brasileiros**. ano III, n. 19, p. 10-13, jan., 1995. Disponível em: <https://adb.org.br/wp-content/uploads/pdf/revista-adb-19.pdf>

SILVA, Ana Célia da. Estudos africanos nos currículos escolares. *In*: MNU. **1978-1988**: 10 anos de luta contra o racismo. São Paulo: Confraria do Livro, 1988, p. 48-51.

SILVA, Ana Célia da. Introdução aos Estudos Africanos: primeiros passos. **Nêgo**, Salvador, n. 14, abr, 1988.

SILVA, Ana Célia da. Movimento negro e ensino nas escolas: experiências da Bahia. *In*: GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz; BARBOSA, Lucia Maria da Assunção (Orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil**: expressões do movimento negro. São Carlos: Editora da UFSCar, 1997, p. 31-40.

SILVA, Benedita da. Debate com público. *In*: IANNI, Octavio; SILVA, Benedita; SANTOS, Gevanilda Gomes; SANTOS, Luiz Alberto. **O negro e o socialismo**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 21-38.

SILVA, Benedita da. O protagonismo das mulheres negras no processo de luta pela igualdade étnico-racial. *In*: RIBEIRO, Matilde. (Org.). **As políticas de igualdade racial**: reflexões e perspectivas. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2012, p. 99-103.

SILVA, Givânia Maria da. Entrevista: educação. **Boletim Panorama Quilombola**, 2, Mar 2021. Campinas: CEBRAP; AFRO/LAPPA/UNICAMP, 2021. Disponível em: <https://cebrap.org.br/wp-content/uploads/2021/04/BPQ2-28abril.pdf>

SILVA, Givânia Maria da. Política Nacional de Quilombos: avanços e desafios. **Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate**, n. 9, 2008. Políticas Sociais e Chamada Nutricional Quilombola: estudos sobre condições de vida nas comunidades e situação nutricional das crianças. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, 2008, p. 9-13. Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/ferramentas/docs/caderno%20-%2009.pdf>

SILVEIRA, Oliveira. História: Palmar, Palmares. **Nêgo**, Salvador, n. 14, abr., 1988.

SINGER, André. **Os Sentidos do Lulismo**: reforma gradual e pacto conservador. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADIN 3239** – Decreto n.º 4.887/2003. (PFL/DEM). Distrito Federal, 2004-2018. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=749028916>

## **SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES**

### **Alyne Christian Veiga**

Possui graduação pela Universidade Federal de Juiz de Fora e Especialização em Religiosidades Afro-Brasileira pela mesma universidade. Possui Especialização em Psicopedagogia. É professora efetiva da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação para as relações étnico-raciais e educação especial. Atualmente cursa o Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

### **Andréa Giordanna Araujo da Silva**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2016). Atualmente é professora do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Alagoas e do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistoria)/UFPE. Pesquisadora do Grupo de Estudos Formando Competências, Construindo Saberes e Formando Cientistas (GEINCOS/UFPB) e do Grupo de Pesquisa História da Educação, Cultura e Literatura (PHECL/UFAL).

### **Antonio Novaes (Baruty)**

Antonio Novaes (Baruty) - Nome bibliográfico de José Antonio Novaes da Silva - Professor Titular do Departamento de Biologia Molecular da Universidade Federal da Paraíba (DBM/UFPB). Vice-coordenador do Núcleo de Pesquisas e Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI/UFPB) para o período 2022/2024.

### **Ariosvalber de Souza Oliveira**

Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, linha História da Educação. Professor pesquisador do curso de aperfeiçoamento em educação para as relações étnico-raciais da Universidade Federal de Campina Grande e membro do Movimento Negro de Campina Grande – PB.

### **Cristiane Maria Nepomuceno**

Doutora em Ciências Sociais - Área de Concentração Cultura e Representações, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2005). Professora da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB - CEDUC, Campus I). Membro Fundador da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia - Ainpgp. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena (NEAB-I) e do Observatório da Pesquisa na Graduação (OPG-Ainpgp)

### **Elio Chaves Flores**

Possui doutorado em História pela Universidade Federal Fluminense (2002). Professor titular aposentado da Universidade Federal da Paraíba. Atualmente é professor voluntário (PV) da UFPB (DH, PPGH, NEABI). Tem experiência na área de História, atuando principalmente nos seguintes temas: história da África e da cultura afro-brasileira, cultura histórica, direitos humanos, história do Brasil republicano, saberes históricos e intelectuais negras e negros.

### **Giuseppe Roncalli Ponce Leon de Oliveira**

Pós-doutor em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP), foi professor substituto do curso de História da Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UAEADTEC/UFRPE). Desenvolve pesquisas no campo dos estudos de gênero, cultura-popular-nordestina, correspondências, modernismo e regionalismo-tradicionista-nordestino, com ênfase na obra de Luís da Câmara Cascudo, Mário de Andrade, Joaquim Inojosa, José Américo de

Almeida e Gilberto Freyre.

### **Itamar Freitas**

Doutor em História (UFRGS). Professor da Universidade Federal de Sergipe (UFS). É professor do Departamento de Educação e do Mestrado Profissional em História (UFS), professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras (PPGAFIN), da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), editor executivo da revista “Crítica Historiográfica” (ISSN 2764-2666) e coeditor do blog “Resenha Crítica” (ISSN 2764-0302).

### **Ivonildes da Silva Fonseca**

Vice-Reitora da Universidade Estadual da Paraíba (2021-2024). Foi Diretora do Centro de Humanidades e Chefiou o Departamento de Educação UEPB/Campus III. Tem doutorado em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (2011). Integrou a equipe da Bami-delê - Organização de Mulheres Negras na Paraíba, colaboradora. Participou da equipe fundadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas -NEABI-UEPB-Guarabira. Tem experiência na área de Ciências Sociais, com ênfase em Sociologia, atuando principalmente nos seguintes temas: mulher negra; educação e racismo; religiões afro-brasileiras.

### **José Pereira de Sousa Junior**

Pós Doutor em História. É Professor da Universidade de Pernambuco – UPE/CMN, colaborador no PPGH da Universidade Federal de Campina Grande e Membro do NEABI/UEPB – Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena.

### **Joseilton Brito de Freitas**

Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba/UFPB. Pós-graduado em Sociologia, Educação e Cidadania pela FIP. É professor de Filosofia de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino. Militante do Movimento Negro de Campina Grande. Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI/UEPB. Escritor, ensaísta e poeta. Realiza palestras e oficinas sobre

Relações Étnico-Raciais, Cidadania, Direitos Humanos, Sexualidade, Gênero e IST/HIV/AIDS.

### **Lucian Souza da Silva**

Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco (2021). Integrante do Grupo de Pesquisa Sociedade e Cultura no Nordeste Oitocentista (GPSCNO-UFPB) e do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi-UFPB). Tem experiência de pesquisa na área de História, com ênfase em História Social da Escravidão no Brasil e na Paraíba, Emancipações e Pós-abolição, História Social e Política do Brasil no século XIX e Educação para as Relações Étnico-raciais. Professor da Educação Básica desde 2008, atualmente lotado na Rede Municipal de João Pessoa-PB.

### **Lucibele Eduarda Bento da Silva**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba/UFPB (2022).

Especialização em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental pela Universidade Federal do Piauí/UFPI (2023). Interesse nas áreas de Educação e Relações Raciais.

### **Marcone Loiola dos Santos**

Mestrando em Educação das Relações Étnico-raciais do Programa de Pós-graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social/FaE/UFMG. Bacharel em Ciências Biológicas - Universidade Federal de Lavras. Integrante do Programa Ações Afirmativas na UFMG e do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Afrodiáspora e Educação (GepeAfro).

### **Natalino Neves da Silva**

Professor Adjunto da Faculdade de Educação da UFMG. Atua nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Docência (Profissional) e Conhecimento e Inclusão Social (Acadêmico), ambos na FaE/UFMG. Coordenador do Programa Ações Afirmativas na UFMG.

### **Nilma Lino Gomes**

Professora titular emérita da UFMG. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social/FaE/UFMG. Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPQ. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-raciais e Ações Afirmativas (NERA/CNPQ)

### **Patrícia Cristina de Aragão**

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2007). Atualmente é professora titular da Universidade Estadual da Paraíba, atuando no curso de História, no Mestrado Profissional em Formação de Professores e no Mestrado de Serviço Social. É Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena Neabí - UEPB campus I da Universidade Estadual da Paraíba. Membro do IPEASA - Instituto de Pesquisa em Estudos Culturais e Ambientais Sustentáveis da Amazônia

### **Petrônio Domingues**

Doutor em História pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Foi Visiting Scholar na Rutgers - The State University of New Jersey (EUA), no Department of Africana Studies (2012-2013), realizou pós-doutorado no PPGHC da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), entre 2016 e 2017, indicado como finalista do Prêmio Jabuti, em 2020.

### **Rosana de Medeiros Silva**

Doutoranda pela linha de Cultura e Identidade do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande (PPGCS-UFCG). Possui experiência na área da Educação, com foco no ensino de Sociologia, e atuando principalmente em temas como: ensino e pesquisa em Sociologia e Antropologia, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Antropologia das Relações Étnico-raciais, Gênero, Raça e Estudos Pós-Coloniais, com ênfase no pensamento Feminista Negro. Atualmente, realiza pesquisas nas Comunidades Quilombolas do Cariri Paraibano, integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Etnicidade e Cultura (NEPEC).

### **Solange Rocha**

Professora do Departamento e do Programa de Pós-graduação em História/PPGH na Universidade Federal da Paraíba/UFPB. Realizou Pós-Graduação na Universidade Federal de Pernambuco: Doutorado (2007, com intercâmbio na Universidade Federal Fluminense) e Mestrado (2001) e Especialização em Organização de Arquivos (USP, 1992). Recentemente, concluiu o Estágio Pós-Doutorado no Centro de Estudos Sociais na Universidade de Coimbra/CES-UC (2020). Integra o Grupo de Pesquisa Sociedade e Cultura no Nordeste Oitocentista/UFPB e o Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiros e Indígenas - NEABI-CCHLA/UFPB. Desenvolve projetos - ensino, extensão e pesquisa - sobre Diáspora Africana no Brasil, Patrimônio Afro-Brasileiro e Ensino de História com ênfase na sociedade oitocentista.

### **Surya Aaronovich Pombo de Barros**

Historiadora (FFLCH/USP, 2002), Mestra (2005) e Doutora (2017) em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professora adjunta no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, atuando nas áreas de Política Educacional, História da Educação e Educação e Relações Raciais. Integrante do GHENO - Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste Oitocentista (UFPB) e do NEABI - Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiro e Indígena da Universidade Federal da Paraíba. Professora do Programa de Pós-graduação em História (UFPB) e do Programa de Pós-graduação em Educação (UFPB).

### **Stela Guedes Caputo**

Stela Guedes Caputo (nome bibliográfico de Maristela Gomes de Souza Guedes) é Doutora em Educação. É professora associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Coordena o Grupo de Pesquisa Kekéré (pequeno, em iorubá) com ênfase em pesquisas com crianças e jovens de terreiros dos Candomblés brasileiros.

### **Wallace Gomes Ferreira de Souza**

Doutor em Ciências Sociais. Professor Adjunto da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG. Desenvolve estudos no campo da Antropologia e Sociologia pesquisando temas como Religião e Religiosidades Afro-brasileiras, etnicidade com ênfase nas comunidades quilombolas, Etno história/ Sócio gênese, metodologia das Ciências Sociais e ensino. Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Etnicidade e Cultura-NEPEC. Membro da Associação Brasileira de Antropologia - ABA.

### **Waldeci Ferreira Chagas**

Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco (2004). Atualmente é professor Associado D, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus Guarabira. Coordenador do Grupo de Pesquisa: Cotidiano, Cidadania e Educação. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Regional do Brasil, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de história da África, cultura, cidade, formação de professor/a, cotidiano, religiões de matriz africana, ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, educação étnico-racial.

### **Yan Soares Santos**

Professor Adjunto no Departamento de Fundamentação da Educação da Universidade Federal da Paraíba (DFE/UFPB). Doutor em Educação (PPGE-UFPE-2021). É integrante do “Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste Oitocentista (GHENO/UFPB)”. Vice-líder do grupo de pesquisa “História da Educação e das práticas de educabilidade no mundo ibero-americano” (GHEPEMI/UFPE). Também é integrante do “Grupo de Pesquisa Travessias - Grupo de Pesquisa em Filosofia e Educação Antirracista” (UFPB).

## Sobre o livro

**Projeto gráfico** Erick Ferreira Cabral

**capa** Jeferson Victor Viana Silva

**Mancha Gráfica** 10,5 x 16,7 cm

**Tipologias utilizadas** Adobe Garamond Pro 11/13,2 pt

Esta obra tem como objetivo apresentar um conjunto de reflexões sobre os desafios e as possibilidades de uma educação para as relações étnico-raciais e antirracista, tendo como eixo norteador os vinte anos de existência da Lei 10.639/2003. Esse dispositivo legal foi responsável por inserir o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo da Educação Básica e, em 2008, foi complementado pela Lei 11.645/2008 que incluiu a presença Indígena. Portanto, estabelecer reflexões acerca da Lei 10.639/2003 são, antes de tudo, demarcações de um enfrentamento necessário e permanente por uma educação que garanta a justiça social e racial em prol de uma sociedade brasileira mais justa e inclusiva.

**ISBN: 978-65-268-0038-6**

