



A DEMANDA DA POPULAÇÃO NEGRA BRASILEIRA POR EDUCAÇÃO: UM LONGO TRAJETO ATÉ A LEI 10.639/03

Waldete Tristão Farias Oliveira¹

Carlos Eduardo Dias Machado²

Resumo: Sem nenhuma pretensão de apresentar toda a história do movimento social negro brasileiro, neste artigo ousamos recuperar apontamentos históricos que ajudam a compreender por que a educação se tornou uma demanda da população negra. A longa história de luta pelo direito à escola e à educação sempre se constituiu como pauta do movimento social negro, com registros sistemáticos, desde os tempos da Frente Negra Brasileira. Enquanto uma conquista legal, a Lei 10.639/03, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 representa um avanço importante, mas, ainda são desafios as resistências e incompreensões por parte dos gestores, e dirigentes no nível municipal, estadual e federal, para a sua plena implementação.

Palavras-chave: movimento social negro; população negra; lei 10.639/03

THE DEMAND OF THE BRAZILIAN BLACK POPULATION FOR EDUCATION: A LONG PATH UNTIL LAW 10639/03

Abstract: With no pretension to present the whole history of the Brazilian black social movement, in this article we dare to recover historical notes that help to understand why education has become a demand of the black population. The long history of struggle for the right to school and education has always been feature of the black social movement, with systematic records since the days of the Frente Negra Brasileira. As a legal achievement, Law 10.639 of 2003, which modified the Law on the Guidelines and Bases of National Education 9394/96, represents an important achievement, but challenges and misunderstandings on the part of managers and leaders at the municipal, state and federal level are still challenges, its full implementation.

Keywords: black social movement; black population; law 10.639/03

LA DEMANDE DE LA POPULATION NOIRE BRÉSILIENNE POUR UNE ÉDUCATION: UN LONG CHEMIN VERS LA LOI 10639/03

Résumé: Sans prétention à présenter toute l'histoire du mouvement social noir brésilien, nous osons dans cet article retrouver des notes historiques qui aident à comprendre pourquoi l'éducation est devenue une demande de la population noire. La longue histoire de lutte pour le

¹ Doutora em Educação. Atuou como professora e coordenadora pedagógica em Escolas e Centros de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação (SME-PMSP), na cidade de São Paulo. Atualmente é consultora do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT).

² Mestre em História Social pela Universidade de São Paulo - USP. Professor na Secretaria Municipal de Educação (SME-PMSP). É palestrante, formador na Ação Educativa e escritor do livro de divulgação científica *Gênios da Humanidade - Ciência, Tecnologia e Inovação Africana e Afrodescendente*.



droit à l'école et à l'éducation a toujours été une caractéristique du mouvement social noir, avec des registres systématiques depuis l'époque du Frente Negra Brasileira.. La loi 10.639 / 03, qui a modifié la loi sur les directives et les bases de l'éducation nationale 9394/96, est une réalisation majeure, mais la résistance et l'incompréhension de la part des gestionnaires et des gestionnaires au niveau municipal sont également contestées, niveaux national et fédéral, pour sa mise en œuvre complète.

Mots-clés: mouvement social noir; population noire; loi 10.639 / 03

LA DEMANDA DE LA POBLACIÓN NEGRA BRASILEÑA POR EDUCACIÓN : UNA LARGA TRAYECTORIA HASTA LA LEY 10639/03

Résumé: Sin ninguna pretensión de presentar toda la historia del movimiento social negro brasileño, en este artículo se atreve a recuperar apuntes históricos que ayudan a comprender por qué la educación se ha convertido en una demanda de la población negra. La larga historia de lucha por el derecho a la escuela ya la educación siempre se constituyó pauta del movimiento social negro, con registros sistemáticos, desde los tiempos del Frente Negra Brasileira. En cuanto a una conquista legal, la Ley 10.639 / 03, que modificó la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional 9394/96 representa un avance importante, pero aún son desafíos las resistencias e incompreensiones por parte de los gestores, y dirigentes a nivel municipal, estatal y federal, para su plena aplicación.

Palabras-clave: movimiento social negro; población negra; ley 10.639/03

INTRODUÇÃO

No Brasil, até a chegada da conquista legal, representada pela lei nº. 10.639 do ano de 2003, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, uma longa história de luta pelo direito à escola e à educação se cumpriu. Tal pauta foi demanda constante do movimento social negro, em especial, no período pós-abolição, com registros sistemáticos desde os tempos da Frente Negra Brasileira, segundo pesquisas de Domingues (2007).

Consideramos como movimento social negro ou apenas movimento negro toda mobilização do povo negro que se deu antes e após a abolição da escravatura, em 1888, os quais, embora clandestinos em suas primeiras organizações, surgiram com o principal objetivo de libertar os negros, como as revoltas que aconteciam e a fuga para os quilombos.

Sem dúvida nenhuma, a escravidão de aproximadamente 350 anos criou privilégios não assumidos e prejuízos econômicos e simbólicos visíveis para a maior



parcela da população brasileira gerando um ciclo vicioso de racismo, pobreza e violência.

“NOSSOS PASSOS VÊM DE LONGE...”

Nos últimos anos da monarquia, em 1872 o Brasil no seu primeiro censo demográfico o país tinha 9.930.478 habitantes, sendo 5.123.869 homens e 4.806.609 mulheres. Os homens representavam 52% da população total. Segundo o censo 38,3% eram pardos, 38,1% brancos e 19,7% pretos. Os indígenas perfaziam 3,9% do total (curiosamente, os indígenas ficaram durante 101 anos sem aparecer como categoria separada nos levantamentos populacionais, só retornando em 1991). Os estrangeiros somavam 3,8%, a maioria deles portugueses, alemães, africanos livres e franceses. Havia 750 mil escravizados, cujo acesso à escolarização havia sido negado historicamente. O 1º censo nacional de 1872 (Puntoni, 2004) mostrava que entre os trabalhadores forçados, o índice de analfabetismo atingia 99,9% homens negros escravizados. Os que sabiam ler e escrever eram apenas 957 apenas e 0,12% para mulheres negras, um índice ainda menor, 444 com exíguos 0,06% e entre a população livre, aproximadamente 80%.

O recenseamento geral do Brasil em 1872 mostrou que na província de São Paulo, dos 87.959 homens escravizados, 81 homens sabiam ler e escrever e dentre as 68.549 mulheres cativas, 23 eram alfabetizadas. A porcentagem dos homens alfabetizados era de 0,09% e das mulheres 0,03%, índices bem menores que a porcentagem nacional.

Em 1888 apenas 2% da população brasileira estavam matriculadas no ensino elementar. Com este estado de abandono intelectual, 20 anos depois, em 1907, a matrícula na escola primária não chegava a atingir 3% da população brasileira. Nos anos 1920, o Brasil exibia índices de analfabetismo ainda em torno de 80% (Machado, 2009).

É importante destacar que a população africana ao longo da sua história, antes da escravidão, valorizou o saber intelectual. Fato que se confirma por dados históricos que africanos criaram e tiveram acesso escrita, ensino e universidades como Per Ankh no Egito Antigo (KMT ou Kemet c. 2000 a.C.), as madrassas de Al-Azhar (970 d.C.) na capital Cairo no Egito, Sankore (século 15 d.C.) em Timbuctu, no Mali e Al Karouine



(859 d.C.) em Fez no Marrocos (Machado, 2017, p.34), foram instituições educacionais que existiram antes de haver similares na Europa e que foram camufladas pelo ensino etnocêntrico e eurocêntrico, com claras intenções político-ideológicas de afirmar que os negros não eram humanos, mas intelectualmente débeis e incapazes de desenvolverem civilização.

A contribuição decisiva dos trabalhadores vítimas da migração forçada, na produção econômica (construção do capitalismo brasileiro e internacional), cultural e científica do Brasil não foi compensada pelo seu trabalho não pago na fase pós-abolição e à instauração da República em 1889.

O governo republicano majoritariamente composto por homens brancos com resquícios do antigo regime, não tiveram o propósito de promover a cidadania dos libertos e de seus descendentes nem de reverter a intolerância étnica, o racismo e as desigualdades raciais herdadas do sistema escravista. Assim a população negra não conseguiu sair da pobreza, pois a libertação não foi acompanhada de políticas públicas de educação nem de distribuição de terras que permitissem uma progressiva ascensão social. Ao contrário, no final do século 19, o Estado brasileiro, em meio aos esforços de construção de uma identidade nacional, incorporou mecanismos informais e simbólicos de discriminação, fundados nas teses de racismo científico e de inferioridade biológica dos africanos e descendentes, e concretizados em políticas de impedimento da imigração de afrodescendentes e atração de imigrantes europeus e em barreiras aos negros brasileiros no nascente mercado de trabalho urbano industrial.

O racismo científico e a eugenia elaborados na Europa e nos Estados Unidos a partir de meados do século 18 difundiu-se na intelectualidade brasileira após a década de 1870, por meio de autores como Nina Rodrigues, Oliveira Vianna, Euclides da Cunha, Sílvio Romero, João Batista de Lacerda, Afrânio Peixoto, Edgar Roquette Pinto, Miguel Couto e Carlos Chagas. Suas teses apoiaram-se em pesquisas da medicina, biologia e da antropologia física, que criavam a ideia de raça com base em investigações sobre as diferenças físicas e visíveis entre grupos humanos e civilizações.

Criou-se uma política demográfica implantada ainda no Império, que prosseguiu na República, de branqueamento da população brasileira, pois de acordo com estes intelectuais o elemento negro deveria ser extinto. O médico, antropólogo e diretor do



Museu Nacional (1895-1915) no governo de Hermes da Fonseca (1910-1914), João Batista de Lacerda, foi convidado em julho de 1911 para representar o país no 1º Congresso Internacional das Raças na Universidade de Londres com a tese *Sur les métis au Brésil*, (sobre os mestiços no Brasil) cuja mensagem era clara e direta: “o Brasil mestiço de hoje tem no branqueamento em um século sua perspectiva, saída e solução” (Seifert, 1985, p. 98).

Segundo Seyferth (1985), críticos da tese de Lacerda consideravam exageradas as previsões de 100 anos, prejudicando a imagem do país no exterior e dificultando a imigração. Contudo, Lacerda demonstra os dados estatísticos aos quais chegou: no ano de 2012 os brancos seriam 80% da população, os mestiços 3%, os índios 17% e os negros terão desaparecido.

No período republicano a escola primária brasileira atendia uma parcela muito reduzida das crianças em idade escolar. Como a comunidade negra paulistana tentou dar uma resposta esta realidade no pós-abolição? Nos seus jornais havia debates sobre a importância da educação e a responsabilidade das famílias negras para matricular suas filhas e filhos nas escolas públicas.

O jornal O Clarim, posteriormente denominado O Clarim d’Alvorada, foi fundado em 6 de janeiro de 1924, funcionou até 13 de maio de 1933 com este nome, voltando a se chamar O Clarim no período de fevereiro a maio de 1935. Foi fundado por José Correia Leite e Jayme de Aguiar e sua redação ficava na casa de Jayme, na Rua Ruy Barbosa, bairro do Bexiga (atual Bela Vista), região central da capital paulista.

Já no primeiro número a educação é apresentada como o caminho para a ascensão social dos negros. Comumente eram invocados os exemplos de expoentes do século 19 como Luiz Gama, José do Patrocínio, Cruz e Souza, símbolos da importância da educação formal.

Segundo Florestan Fernandes, negros e mulatos seriam no mínimo 11% da população em 1910 e 9% em 1920. Samuel Harman Lowrie no final da década de 20, no artigo “O elemento negro na população de São Paulo”, estudou diferentes fontes de informações para aprofundar esta questão e concluiu: “podemos considerar, de início, que a porcentagem de mulatos e negros existentes na capital oscila entre 8 ou 9% e 12%”.



Dados colhidos por Lowrie atestam que das crianças matriculadas na capital em 1938, 7% (6.379) eram negras de um total de 84.447 alunos, sendo 92% (77.587) de brancas e 1% de amarelas (454).

No ensino superior a realidade era ainda mais perversa. De 2.700 famílias pesquisadas, menos de 1% dos universitários eram mulatos e negros.

A ação das iniciativas negras se constituíam na autonomia. Pouco se esperava do Estado republicano e liberal no período 1889-1930, porque sabia que dele pouco ou nada viria. Nesse período de monopólio político-partidário do Partido Republicano Paulista (1873-1937), deu-se a lenta desagregação das forças oligárquicas paulistas que dominaram o panorama econômico, político, social e cultural do Estado e do Brasil, sustentado pela produção do café. Esta atitude organizativa permanece com os ativistas negros até o fim dos anos 1920 já que o surgimento de Getúlio Dornelles Vargas no cenário político trazia a esperança de ver aquelas famílias de escravagistas desalojadas do poder.

Clóvis Moura aponta que, após a abolição,

[...] houve um período no qual o negro não encontrava possibilidades de se integrar economicamente e encontrar a sua identidade étnica de forma não fragmentada e confusa. Daí uma fase onde ele, como elemento mais onerado no processo de passagem da escravidão para o trabalho livre, desarticulou-se social, psicológica e culturalmente. Mas sempre procurou, em nível organizacional, reencontrar-se (Moura, 1992, p. 211).

O reduzido número de negros que havia superado as barreiras sociais eram aqueles que conseguiam empregos mais estáveis, em escritórios e no serviço público. Esse segmento, em processo de ascensão, foi chamado por Florestan Fernandes (1978) de “elite negra”, que se diferenciava da grande massa marginalizada e foi responsável pelo surgimento de diversas organizações que congregavam a população negra em atividades recreativas, culturais, beneficentes e políticas.

Embora não seja o foco deste artigo e, sem ter a pretensão de recuperar toda a história do movimento social negro brasileiro, realizada minuciosamente por outros pesquisadores (Pinto, 1993; Müller, 1988; Domingues, 2007), ousamos destacar apontamentos históricos que ajudam a compreender por que a educação se tornou uma demanda daquela população.



No que diz respeito à primeira fase do movimento negro, Domingues (2008) aponta sua organização na República estendendo-se até o período do Estado Novo (1889-1937), e embora considerada como desprovida de caráter político ou ideológico, registra um período de marginalização da população negra, no qual os libertos, escravos e seus descendentes organizavam-se em diferentes grupos como grêmios, clubes ou associações de cunho assistencialista, recreativo e/ou cultural, nos diversos estados e cidades brasileiras, como São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ), Pelotas (RS), Lages (SC). Nesse contexto, surgiu a singular e expressiva Imprensa Negra, constituindo-se ela própria, em um veículo educativo em sua condição “[...] ativa e combativa que não só divulgava as atividades e abria espaço para a produção literária do negro, como debatia as questões educacionais, procurando sempre discorrer sobre a importância da educação para que o negro superasse seus problemas”. (Pinto, 1993, p. 28).

Na ocasião, tratava-se de um potente instrumento de comunicação, que contava com um dos mais importantes ativistas negros da época, o jornalista José Correia Leite, totalmente comprometido com o compartilhamento de assuntos de interesse da comunidade negra. Entre outras publicações periódicas comandadas pelo jornalista, Domingues (2008), merece destaque o jornal paulistano *Clarim d’Alvorada* (1924-1940), considerado um jornal feito por negros para a comunidade negra.

A imprensa negra estava organizada em diversos núcleos e cidades por todo o país e seu compromisso comum era o de divulgar os estigmas que afetavam a população negra no âmbito do trabalho, da educação e da saúde, como reiterado por Domingues (2008).

Havia ainda outros 19 títulos de jornais editados por negros, entre 1907 e 1935 (Pinto, 1993), na cidade de São Paulo, destacando que, certamente, o que significa que a produção poderia ter sido maior, entretanto, *O Clarim d’Alvorada* e *A Voz da Raça* são os veículos mais conhecidos, até os dias de hoje.

Esses dados são relevantes porque levam a pensar a imprensa negra, como um veículo de comunicação, que pode ter alcançado um significativo número de pessoas negras, naquele período. Domingues (2008) explica que os periódicos *O Clarim d’Alvorada* e *A Voz da Raça* eram também veículos de denúncia, cujo objetivo era



promover uma batalha contra o “preconceito de cor” e a segregação racial que impediam os negros de frequentarem determinados hotéis, clubes, cinemas, teatros, restaurantes, orfanatos, estabelecimentos comerciais e religiosos, além de algumas escolas e até mesmo certas ruas e praças públicas.

A Frente Negra Brasileira (FNB), enquanto um grupo organizado pode ser compreendida como um tipo de movimento negro que, fundada em outubro de 1931 pretendia combater o racismo no Brasil e promover melhores condições de trabalho, saúde e educação para a população negra brasileira.

Moura (1992) afirma que a FNB contou com a obstinação de negros abnegados, como Francisco Lucrécio, Raul Joviano do Amaral e o próprio José Correia Leite. Fundada em 16 de setembro de 1931, sua sede social central localizava-se na Rua Liberdade, na capital paulista para, em seguida, tornar-se um movimento de caráter nacional, com repercussão internacional. Em 1936 foi reconhecida como partido político, existindo até o golpe de 1937.

Na primeira metade do século XX, as lideranças dessa organização apresentavam uma visão crítica em relação à ausência de políticas públicas destinadas à população negra e organizaram-se em delegações, não só em São Paulo, mas em outros estados, como Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia, nos quais agruparam milhares de “pessoas de cor”, as quais compreendiam a educação como estratégia fundamental para a inserção desse segmento populacional à sociedade (Domingues, 2008).

Além de considerar a Frente Negra Brasileira como um espaço de integração social, Domingues (2008) defende que, em seu estatuto estava a crença de que a educação promoveria a eliminação dos preconceitos e, em última instância, garantiria as condições para o exercício da cidadania plena. Não há dúvida de que o maior e mais importante departamento da Frente Negra Brasileira foi o de Instrução, também chamado de Departamento de Cultura ou Intelectual, responsável pela área educacional. Como a finalidade de glorificar o compromisso com a área da educação, Domingues (2008) destaca do jornal a chamada propagandística endereçada à população negra: “Eduquemos mais e mais os nossos filhos, dando-lhes uma educação e uma instrução de acordo com as suas aspirações” (A Voz da Raça, 28 out. 1933, p. 2).



Observa-se que a educação era entendida como o principal instrumento para o enfrentamento do “preconceito de cor”. Os negros deveriam estudar, afirmava o articulista José Bueno Feliciano, “a fim de não serem insultados a cada momento. Instruídos e educados seremos respeitados; far-nos-emos respeitar” (A Voz da Raça, 24 jun. 1933, p. 4).

Naquele contexto, havia a crença de que os negros, na medida em que progredissem no campo educacional, seriam respeitados, reconhecidos e valorizados pela sociedade, uma espécie de crença que a educação teria o poder de aniquilar o preconceito racial e, em última instância, de erradicá-lo (Domingues, 2008, p. 522). Para o autor, o conceito de educação veiculado era abrangente, referindo-se não só ao ensino formal, escolar restrito, mas a uma abundante formação cultural e moral do sujeito.

Pesquisas que interseccionam a população negra e a educação escolar pelo viés da história da educação começaram a surgir a partir do final da década de 1980, sendo Demartini (1989) pioneiro, nesse enfoque. A autora investiga a escolarização da população negra na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX, tomando como principal fonte de pesquisa o depoimento do intelectual negro, o jornalista José Correia Leite, que foi um importante personagem na organização da imprensa negra, atuando em São Paulo, na primeira metade do século XX.

Demartini (1989) analisa no depoimento abaixo o comportamento dos negros na concorrência com outros grupos (principalmente imigrantes) e o papel conferido à escolarização em meio a esse processo. Em sua análise, a educação foi um instrumento importante na construção das ações desenvolvidas pela comunidade negra e um elemento de aproximação das bandeiras de luta construídas pelas organizações negras paulistas:

Os negros percebiam sua condição de segmento discriminado na sociedade paulistana, e a situação de disputa em que se achavam inseridos ao lado de grupos imigrantes em situação econômica semelhante. Alguns deles, que passaram a organizar-se em entidades negras, achavam que o caminho para a ascensão social era a escola, mas sua própria vivência como elementos discriminados os levava a cogitar que eles próprios tinham que batalhar por esta causa. De um lado, porque a República criava muitas escolas, e muitos negros frequentavam escolas públicas, mas havia entraves colocados por estas escolas ao processo de escolarização dos negros pertencentes a famílias mais pobres, ou



sem família; de outro lado, porque verificavam que havia uma acomodação de parcela desta população às condições impostas pela escravidão, uma quase aceitação do fato de não ter seus direitos (como o da escolaridade obrigatória e gratuita) efetivados (Demartini, 1989, p. 60).

Considerando que o movimento negro era um indicador de ação da população negra, é possível afirmar que a educação sempre esteve no centro de suas preocupações, como apontado por Pinto (1993). Uma vez que, as primeiras associações organizadas no início do século XX ofereciam as mais diferentes atividades educacionais, entre elas: sessões de declamação de poesia, encenação de peças teatrais, festivais lítero-dançantes, palestras educacionais, formação de bibliotecas e, especificamente, no campo da educação escolar ofereciam cursos de alfabetização.

A FNB também ofereceu diversos cursos (Pinto, 1993) como de música, inglês, educação física, formação social, considerados como um tipo de preparação para o antigo curso ginásial, além de atividades quase que profissionalizantes, como carpintaria e corte e costura.

Pinto (1993) considera que, naquele tempo, as palavras “educação” e “instrução” eram utilizadas frequentemente com dois sentidos: o primeiro referia-se ao ensino pedagógico formal e como formação cultural e moral do indivíduo, enquanto o segundo tinha um sentido mais específico, de alfabetização ou escolarização.

Aponta ainda que as lideranças fretenegrinas não realizassem críticas objetivas (Pinto, 1993) contra a ausência de receptividade das escolas da rede oficial de ensino em relação ao alunado negro, suas ações revelavam o conhecimento da postura discriminatória de muitos professores.

Os conteúdos didáticos também eram frequentemente criticados, Domingues (2008) ressalta que aquele era um momento no qual a instrução era concebida como o instrumento mais eficaz para atacar o preconceito, tanto como ensino pedagógico formal, como para a formação cultural e moral do indivíduo. Naquele momento, as lideranças fretenegrinas desejavam esboçar uma nova abordagem para a história do negro, ainda que por uma vertente mítica e esquemática, como apontado em seguida.

Segundo reiterada crítica do autor, chamava atenção para a forma “heróica” como a escola tratava os vários eventos históricos nos quais a participação do negro não merecia destaque como no episódio da expulsão dos holandeses do Nordeste brasileiro e



os eventos relacionados ao Quilombo dos Palmares; o tempo do Império e a Guerra do Paraguai, quando a participação do negro representava mais de dois terços das forças, tanto navais como de terra.

Naquela época, a preocupação com a forma como a presença do negro era tratada na história do Brasil fortalecia o ideal da FNB de evidenciar seu protagonismo na sociedade brasileira orientando as práticas educativas da época para o reconhecimento e valorização da sua história e cultura. As observações de Domingues (2008) indicam o quanto a história do Brasil está estreitamente relacionada com os feitos do povo negro, merecendo destaque inclusive na *Imprensa Negra* quando mencionava o quanto a “raça negra” foi a executora dessa “epopéia gigantesca” chamada Brasil (*A Voz da Raça*, maio 1936, p. 1).

De acordo com Pinto (1993), foi a partir das primeiras décadas do século XX, que se tornou possível notar indícios de uma mudança significativa do movimento negro que, se antes apresentava como uma de suas propostas *se educar*, passa para um outro cenário, no qual também reivindica do sistema educacional formal e da sociedade brasileira o reconhecimento da sua cultura, do seu modo de ser e da sua história. Para a autora, mais do que um esforço para mudar as concepções que os brancos possuíam dos negros, tratava-se de um compromisso com o fortalecimento da identidade dos negros.

Em concordância com Demartini (1989), Pinto (1993) destaca que o negro pautava sua presença e o seu comportamento, seja no campo da educação ou de outras dimensões da vida social tendo como referencial o modo de agir dos imigrantes e até dos negros norte-americanos. O imigrante era considerado um modelo a ser imitado, como sugeria a própria imprensa negra em seus artigos, chamando atenção para o seu êxito financeiro, sua capacidade de organização, de fazer poupança, o seu cuidado com a educação e o valor que atribuía ao trabalho e à educação.

Nessa direção, a educação como meta da FNB, mostra-se contraditória porque organizada enquanto um modelo civilizatório a ser tomado pelos negros libertos como referência e ideal a ser perseguido, desconsiderando-se totalmente a herança histórica e cultural dos povos africanos e afro-brasileiros, como também a sua condição caracterizado pela imigração forçada da população pela diáspora.



Pinto (1993) conclui também que o comportamento do negro pautado nos modelos dos imigrantes, de alguma maneira, promoveu as primeiras reflexões sobre suas próprias necessidades e ao mesmo tempo levou as lideranças negras a se preocuparem com os conteúdos escolares e com as relações raciais no cotidiano. Outros reflexos foram as denúncias dos jornais da época de escolas que recusavam crianças negras, bem como a forma equivocada, parcial ou omissa que algumas disciplinas escolares tratavam a presença dos negros na História do Brasil, como destacou a autora. Os dados históricos a respeito da atuação da FNB indicam a relevância de sua atuação naquilo que se pode considerar como uma organização comprometida com a discussão das relações étnico-raciais. Entretanto, com a instauração da ditadura do “Estado Novo” de Getúlio Vargas, em 1937, todas as organizações políticas foram declaradas extintas, inclusive a Frente Negra Brasileira.

A segunda fase do movimento negro (1945-1964), vigente da Segunda República ao estabelecimento do Regime Militar é marcada por um processo de desmobilização, de acordo com Domingues (2008). Embora, em outubro de 1944 tenha surgido o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado por Abdias do Nascimento, num período especialmente significativo da história do país, quando se deu o fim do chamado Estado Novo (1937-1945).

O TEN tinha como um dos seus principais compromissos o de elevar a cultura negra à condição de cultura legítima e afirmar o negro brasileiro como autor, ator, produtor e pensador, embora o contexto daquele momento inviabilizasse qualquer tipo de movimento contestatório (Müller, 1988). Sendo assim, o TEN, como mais um movimento significativo, se desenvolveu a partir de três níveis básicos: teatro e arte, organização e estudos e iniciativas políticas e programáticas.

Para Müller (1988) o TEN é considerado como o embrião das políticas públicas da atualidade para a promoção da igualdade racial, pois tinha como temática abordar, em suas peças teatrais, temas que levassem as pessoas a refletir sobre a situação do negro, não só do ponto de vista cultural, como também artístico e social.

O autor destacou ainda a organização e realização do I Congresso do Negro Brasileiro, promovido pelo TEN em 1950, que ficou conhecido não só como um evento de estudo e reflexão, mas como um acontecimento político de cunho popular, pois, era



diferente de outros como os Congressos Afro-Brasileiros de Recife (1934) e Salvador (1937), nos quais o negro era tratado como objeto de pesquisa.

O sentido pedagógico destaca-se, portanto, como eixo fundamental do projeto do TEN: transformar a “mentalidade” do povo negro, despertando-lhe a consciência de seu valor próprio e de sua cultura particular; inculcar-lhe uma dignidade perdida, reabilitá-lo antes de mais nada ante si mesmo. E, ao mesmo tempo, para os brancos, enfatizar sua responsabilidade na produção e reprodução do chamado “problema do negro no Brasil”, convocá-los a partilhar do esforço de mudança dos padrões de relacionamento interétnico e de superação da ideologia racista cristalizada entre eles (Müller, 1988, p. 5).

Para Oliveira (2017), a história demonstra quão significativos e relevantes foram as diversas organizações negras, indicando um legado que culminou e contribuiu para que a alteração da LDB nº 9394 (Brasil, 1996) se tornasse uma realidade, em função da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003).

A terceira fase do movimento negro (1978-2000) é marcada por uma época de estigmatização e o exílio de lideranças negras, em especial para aquelas que eram incisivas na denúncia da existência de racismo no Brasil. Abdias Nascimento é citado por Domingues (2007) como uma delas, em especial por ter sido conduzido a uma espécie de semiclandestinidadade.

Com o passar dos anos e, ainda que o Golpe Militar de 1964 tenha representado uma derrota para o movimento negro, pela desarticulação e retração que ele promoveu, o fim do Regime Militar trouxe em seu bojo, entre outros movimentos sociais, o surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978 (Domingues, 2007). Um grupo fundado em um momento no qual crescia significativamente o protesto negro contra a discriminação racial no Brasil e, ao mesmo tempo, crescia o debate sobre a questão racial brasileira e a postura enfática desses atores denunciando a ausência de políticas públicas para a população negra.

Em meio a um movimento de reorganização da luta antirracista, vários grupos se organizaram na década de 1970, em especial nas cidades de São Paulo, São Caetano, São Carlos. Todavia, foi em Porto Alegre (RS) que o Grupo Palmares (1971) tornou-se conhecido por ser pioneiro, no país na proposição de que o dia 13 de maio não fosse mais uma data a ser comemorada e sim o dia 20 de novembro pelo significado político e simbólico do líder negro Zumbi dos Palmares (Domingues, 2008).



Considerando tais ações, Domingues (2008) reflete que o movimento negro passou a intervir no plano educacional, tendo em vista que essas discussões foram transformadas em reivindicações que compunham o Programa de Ação de 1982, proposto pelo MNU, o qual defendia a introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos. Se comparado aos primeiros tempos de existência da Frente Negra Brasileira, observa-se a retomada do caráter instrucional, presente em seus primeiros anos nos quais a Educação era concebida como o instrumento mais eficaz para atacar o preconceito (Domingues, 2008).

A presença desses movimentos reivindicatórios, no final da década de 1970 motivou e culminou em importantes pesquisas acadêmicas, entre outras, a de Rosemberg que discute (1979) a relação entre negros e brancos na literatura infanto-juvenil.

Outras pesquisas sobre o negro em livros didáticos brasileiros revelaram que a discriminação racial estava presente de forma explícita e que a hierarquia entre brancos e negros se apresentava implicitamente, em particular, na maneira como os indivíduos negros eram colocados em posições de desvalorização social (Silva, 2005; Domingues, 2008).

O contexto acadêmico promoveu e fomentou o surgimento de proposições bem fundamentadas para que fosse pensada a revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos, a revisão da presença do negro na história do Brasil e a formação de professores para o desenvolvimento de uma pedagogia interétnica, nas palavras de Domingues (2008). Juntam-se a essas proposições, as reivindicações de inclusão do ensino de história da África nos currículos escolares, destacando a necessidade de se considerar a existência de uma literatura negra e de se questionar a exclusividade da literatura de base eurocêntrica. Trata-se de um momento no qual o discurso do movimento negro “africanizou-se” por enfatizar o resgate das raízes ancestrais e de uma identidade étnica específica para a população negra.

Embora o que se veja até aqui seja a seleção de passos marcantes da longa caminhada do período pós-abolição até a promulgação da Lei 10.639/03 – uma legislação em âmbito Federal com a missão de impactar, com sua existência, Estados e Municípios – o que se observa é que a sua implementação nas escolas ainda depende



preponderantemente de parcerias com organizações não-governamentais, do Movimento Social Negro e da articulação deste com as Secretarias de Educação, ou ainda de formadores que atuam de maneira independente. (Dias, 2012).

Ao analisar a quarta fase do movimento negro organizado, desde o início do ano 2000, Domingues (2008) apresenta uma hipótese interpretativa caracterizada por um período no qual se vê espaço para o *hip-hop* que, embora revele a linguagem da periferia e rompa com o discurso vanguardista das entidades negras tradicionais, ainda não pode ser considerado como uma nova fase do movimento negro, uma vez que esse movimento não tem um recorte estritamente racial e nem um eixo central de luta.

[...] *hip-hop* expressa a rebeldia da juventude afro-descendente, tendendo a modificar o perfil dos ativistas do movimento negro; seus adeptos procuram resgatar a auto-estima do negro, com campanhas do tipo: Negro Sim! Negro 100%, bem como difundem o estilo sonoro rap, música cujas letras de protesto combinam denúncia racial e social, costurando, assim, a aliança do protagonismo negro com outros setores marginalizados da sociedade. E para se diferenciar do movimento negro tradicional, seus adeptos estão, cada vez mais, substituindo o uso do termo negro pelo preto (Domingues, 2007, p. 120).

Desse histórico, o que se pode observar a respeito das ações políticas e da atuação do movimento negro é que se trata de um movimento social, que age, sobretudo em favor da educação, reeducando-se a si próprio, o Estado, a sociedade e o campo educacional no que diz respeito às relações étnico-raciais no Brasil, rumo à emancipação social (Gomes, 2012a).

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL: DAS DISPOSIÇÕES LEGAIS ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Do ponto de vista da legislação brasileira, embora a Constituição Federal (CF) (Brasil, 1988) defina a educação como um direito social e como tal, um dos direitos da criança e que tanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) quanto a LDB N° 9394 (Brasil, 1996) esmiúçam esse direito em desdobramentos específicos, na prática, o que se observa é que, muitas vezes, esses direitos não são garantidos pelas políticas educacionais.



Entretanto, para Silvério (2002, 2005) no tocante ao lugar da educação como um direito social, ainda há uma lacuna entre a diversidade cultural na sociedade brasileira e as mudanças presentes na CF de 1988, no que diz respeito ao tratamento das questões étnico-raciais. A crença de que as sociedades deveriam aspirar a tratar seus membros de maneira mais igualitária, no sentido tanto formal quanto material, ocupa uma posição central no pensamento desenvolvido no século XX. Enquanto que nos séculos XVIII e XIX esse ideal se manifestou na exigência de direitos iguais perante a lei e direitos iguais de participação política (Silverio, 2002).

O autor aponta que a Constituição de 1988 reflete uma transição sociopolítica de uma sociedade representada como homogênea (do ponto de vista étnico-racial), harmônica (do ponto de vista do ideal de nação) e cordial (do ponto de vista das relações entre os indivíduos e grupos), para uma sociedade que se pensa como diversa e profundamente heterogênea (do ponto de vista étnico-racial), dissonante (do ponto de vista do ideal de nação) e conflituosa (do ponto de vista das relações entre os indivíduos e grupos) (Silvério, 2005, p. 95).

Recuperando os marcos legais que normatizam a inclusão da diversidade na educação e como encontram amparo na CF, especialmente em seu Art. 5º, inciso I, no qual encontramos referência à igualdade de condições dos brasileiros e brasileiras, diz a letra da lei:

Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição (Brasil, 1988)

O Art. 210, refere-se à diversidade no sentido de que sejam asseguradas especificidades aos conteúdos mínimos para o ensino fundamental, enquanto o Art. 215 chama atenção para o compromisso do Estado em garantir o acesso à cultura nacional:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. (Brasil, 1988)



Ainda no âmbito da Constituição Federal, o Art. 216 chama atenção para os bens de natureza material e imaterial para finalmente no inciso I, § 1º do Art. 242 encontrarmos referência ao que deve ser levado em consideração no ensino da História do Brasil.

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira

Art. 242 § 1º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro (Brasil, 1988).

Além de estar garantida na CF, a LDB nº. 9394 (Brasil, 1996) impõe a obrigatoriedade dos sistemas educacionais de que os currículos garantam as questões relativas à história de negros e indígenas. Entretanto, o que se observa é que a sua implementação não está garantida no cotidiano, até porque se trata de um compromisso que traz consigo uma série de desafios para as escolas, em especial no que diz respeito à inclusão de práticas pedagógicas que tratem da diversidade étnico-racial.

E, embora a LDB nº 9.394 (Brasil, 1996) proponha aos educadores que proporcionem às crianças atividades que desenvolvam suas potencialidades nos aspectos cognitivo, afetivo, psicomotor e social, e, em especial em seus artigos 26, 26-A e 79-B, assegurando-lhes o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, isso não é uma realidade na totalidade das escolas brasileiras. Assim como ainda está longe dos contextos educacionais a garantia de igual acesso às histórias e culturas que compõem a nação brasileira e às diferentes fontes da cultura nacional.

Trata-se de reconhecer a especificidade que diz respeito à alteração LDB nº 9.394 (Brasil, 1996) pelo texto da Lei 10.639 (Brasil, 2003), como avanço educacional e social, ao propor a obrigatoriedade da temática das relações raciais e a História e Cultura afro-brasileira e africana, incluindo-a no currículo e nas propostas pedagógicas das unidades educacionais.

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes



repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a História e Cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da História e Cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (Brasil, 2003).

Dentre os marcos legais, destaca-se a instituição da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) que em seu artigo 8, inciso IX reforça a obrigatoriedade das propostas pedagógicas incluírem experiências que tratam da cultura afro-brasileira e africana nessa etapa, pois era comum encontrar, alguns profissionais que consideravam que a Educação Infantil, não estava submetida às alterações da LDB, mas, com a revisão das DCNEI (Brasil, 1999), a inclusão da temática das relações étnico-raciais ficou garantida na educação infantil.

Nas últimas duas décadas várias diretrizes oficiais de âmbito nacional foram estabelecidas para apoiar a elaboração do Projeto Político Pedagógico das instituições educacionais, com a intenção de promover o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. No caso de São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação (SME) lançou no ano de 2008 o documento *Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem Étnico-Racial para a Educação Étnicorracial na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio*.

Embora o material tenha sido lançado com a finalidade de contribuir para a reflexão e a discussão sobre o que as crianças e jovens precisam aprender referente a esta área de conhecimento e subsidiar as escolas para o processo de seleção e organização de conteúdos na educação básica atendida pelo município, ele não trata das especificidades da Educação Infantil, na medida em que apresenta possibilidades para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

O reconhecimento da Organização das Nações Unidas (ONU) de que a escravização de seres humanos negros seja considerado como um crime contra a humanidade, durante a *III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância*, realizada em Durban, na



África do Sul, em 2001, evidenciou e fortaleceu a discussão sobre a necessidade da construção de estratégias para reverter as desigualdades sociais e raciais

Do ponto de vista da legislação, encontramos ressonância no levantamento realizado por Conceição (2011) junto ao Banco de Dados do Congresso Nacional, no qual destacam-se cinco proposições de parlamentares ligados à esquerda brasileira da época: Paulo Paim, Abdias do Nascimento, Humberto Costa, Benedita da Silva, antes daquela proposta por Ben-Hur Ferreira, em parceria com Esther Grossi, que culminou no sancionamento da Lei 10.639 ser sancionada, em janeiro de 2003.

O autor revela que os projetos desses congressistas tinham em comum a proposta de que fossem introduzidos nos currículos escolares temas e conteúdos relativos à história e cultura de África e do povo brasileiro.

Nesse sentido, a LDB (Brasil, 1996) alterada pela lei nº 10.639/03 sinaliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais implicando em um compromisso de Estado com vistas à intervenção e elaboração de uma política educacional que considera a diversidade e se contrapõe à presença do racismo e de seus efeitos, tanto na política educacional mais ampla, na organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de professores, quanto nas práticas pedagógicas e nas relações sociais e étnico-raciais produzidas na escola.

No parágrafo primeiro, o texto da lei explicita que o conteúdo programático deverá incluir a luta dos negros no Brasil, a cultura negra e formação da sociedade nacional “resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil” (Brasil, 2004).

Todo o detalhamento do conteúdo estabelecido na lei pode ser encontrado nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (DCNERER) (2004). Nesse texto, as instituições de ensino, gestores e professores/as encontram orientações, princípios e fundamentos para garantir o planejamento e execução do conteúdo afro-brasileiro e africano dentro das salas de aula.

As DCNERER foram elaboradas a partir do diálogo com a sociedade civil, militantes e pesquisadores dedicados à temática racial, na qual o conteúdo é apresentado inicialmente através de um panorama histórico sobre a condição da criança negra na



educação, ao longo da história. Trata-se de um texto no qual estão presentes questões relativas ao movimento negro, como a necessidade de políticas de reparação, a urgente desconstrução do mito da democracia racial, além do tratamento das questões comuns dos educadores sobre a identificação ou não seus alunos como negros e desmistificação das afirmações equivocadas como a de que negros se discriminam entre si e são racistas também.

O documento é potente ao afirmar que não pretende mudar o foco etnocêntrico, marcadamente de raiz europeia, por um africano, mas de se constituir enquanto uma proposta de ampliação dos currículos escolares na direção da diversidade cultural, racial, social e econômica, presente na sociedade brasileira. Desse modo, as DCNERER apresentam e apontam todo o embasamento teórico e prático que auxiliará os educadores na concepção e execução de uma educação mais igualitária e diversa.

Como se pode observar, esses documentos legais são resultado de inúmeros anos de lutas dos movimentos sociais, em especial do movimento negro, em suas mais variadas formas de organização, e, sem dúvida, não é possível deixar de mencionar que se trata também, de uma conquista dos atores sociais que se envolveram com essa questão desde o período pós-abolição.

No ano de 2003, destaca-se a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) Ministério da Educação e Cultura (MEC) cujo objetivo era contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais tinha como desafio (Brasil, 2006a).

Entretanto, enquanto Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD) Ministério da Educação e Cultura (MEC), para além do enfrentamento da injustiça nos sistemas educacionais do Brasil, em articulação com eles apresentava como compromisso a implementação de políticas educacionais voltadas para a educação das relações étnico-raciais, por reconhecer “Na educação brasileira, a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem



impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola”.(Brasil, 2005).

O recorte histórico pretendido aqui remete às contribuições dos movimentos negros mais remotos, como a FNB, através da reivindicação da valorização e do reconhecimento das contribuições dos africanos e afro-brasileiros na construção do Brasil, indicando sua responsabilidade para o surgimento da Lei 10.639 (Brasil, 2003).

Do ponto de vista das DCNERER, observa-se em seu texto o intuito de excluir do cotidiano de milhões de crianças e jovens brasileiros as históricas atitudes racistas e preconceituosas, através da presença marcante nas escolas da valorização da história e cultura afro-brasileira e africana não só para aqueles que são descendentes de povos africanos, escravizados no Brasil por mais de 350 anos, mas como um legado para a população brasileira.

No parágrafo primeiro, o texto da lei é preciso quando se refere ao conteúdo programático obrigatório para as instituições educativas:

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil (Brasil, 2003).

Vale destacar o fato de que a legislação refere-se aos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, entretanto, as questões da diversidade étnico-racial estão presentes desde a educação infantil e como tal merecem atenção também em seu currículo, por se tratar da primeira etapa da Educação Básica: “Art. 21º. A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (Brasil, 2003).

Sendo assim, essa etapa educacional não pode abster-se dessa discussão, até porque os profissionais da educação infantil devem intervir de forma positiva junto às crianças, promovendo a socialização entre pares, valorizando a diversidade humana, reconhecendo as diferentes organizações familiares, assim como as diversas culturas, raças e etnias; a fim de que possam desconstruir nas crianças eventuais posições excludentes, preconceituosas e racistas.



Escolher o caminho da mudança e da transformação significa optar por uma tarefa árdua e exigente, para a qual é imprescindível a constituição de uma equipe coesa, decidida e comprometida em garantir a promoção da igualdade racial para que as relações étnico-raciais sejam a base da proposta pedagógica, no currículo e no cotidiano, com o devido reconhecimento de suas peculiaridades.

Sendo assim, é necessário entender como a equipe gestora opera para incluir no projeto pedagógico da escola temas relativo às relações étnico-raciais – a história, a cultura afro-brasileira e a cultura africana. Compreendendo que não se trata, portanto, de uma mera opção de uma ou mais pessoas, mas, sim, de uma necessária compreensão e tomada de decisão de um coletivo.

Assim, quando nos encontramos diante de profissionais que negligenciam tal temática justificando que, em especial, nas creches e pré-escolas, não há situações de discriminação racial que justifique tal preocupação, podemos afirmar que estamos diante de profissionais que, para além de infringir o disposto na LDB, negam temática das relações raciais, enquanto direito de todas as crianças.

Em relação ao acesso às normativas, é importante destacar que, embora inúmeros exemplares das DCNERER (BRASIL, 2004) tenham sido publicados e distribuídos pelo MEC a todos os sistemas de ensino no território nacional, há mais de dez anos, ainda é comum encontrar diga que não as conheça. No entanto, o texto está disponibilizado para domínio público na página do MEC e dentre outras publicações, como no livro *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*, publicado pelo MEC/SECAD em 2006, com ampla distribuição.

Há mais de dez anos, a legislação brasileira determina como obrigatória a inserção das questões relativas às relações étnico-raciais nos currículos da educação do país. Entretanto, mais do que uma obrigatoriedade, a presença de tais conteúdos deve ser considerada como estruturante dos currículos, desde a educação infantil, considerando-se que, no Brasil temos uma população racializada e culturalmente diversificada. Todavia, o que se observa é que a educação escolar da maioria das escolas ainda desconsidera a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tendo em vista que os conteúdos hegemônicos seguem definidos pelos adultos, valorizando e privilegiando



a condição dos homens, brancos, heterossexuais, cristãos e favorecidos financeiramente, em detrimento do reconhecimento da diversidade da população brasileira.

No ano de 2009, num contexto de divulgação e estímulo para a implementação da legislação, surge 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* (Brasil, 2009) como um importante documento para referendar a instituição de políticas de promoção da igualdade na escola. Seu conteúdo detalha os direitos e obrigações dos estados e municípios da federação frente à LDB, alterada pela Lei 10.639, incluindo a formação dos professores, ao mesmo tempo em que amplifica temas tratados no texto das DCNERER.

Do ponto de vista do acesso, é inegável a ampliação do ingresso da população negra na escola no Brasil, na década de 1990, como destaca Paixão e Carvano (2008) no Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil. Entretanto, a pretensa “universalização” de acesso não representou, garantia de permanência, mantendo insolúveis questões relacionadas especialmente à evasão e repetência, representando assim um avanço apenas quantitativo e se transformando no fantasma do “fracasso escolar”, especialmente quando observado com recorte racial, haja vista o alto índice de crianças, jovens e adultos negros/as excluídos do sistema educacional.

As pesquisas de Paixão e Carvano (2008) indicam a presença de processos discriminatórios no sistema de ensino os quais operam desde a educação infantil, como revelam pesquisas que tratam das relações raciais nesta modalidade de ensino (Rosemberg, 2005; Cavalleiro, 2003; Oliveira; Abramovicz, 2010). Diante destes dados, é urgente que tais processos sejam combatidos para que, futuramente, as crianças negras não sejam penalizadas com a sua exclusão dos bancos escolares.

As pesquisas têm revelado que a ausência de compromisso dos profissionais da educação com a promoção da igualdade racial, ou ainda a crença por parte deles de que, em especial as crianças pequenas têm uma cegueira à cor (*colourblindness*) e a outras diferenças sociais e culturais tem impedido que esta temática esteja na base da proposta pedagógica, no currículo e no cotidiano das instituições, comprometendo assim o Projeto Político Pedagógico e o direito de todas as crianças ao convívio com conhecimento sobre a diversidade étnico-racial. Desse modo, é importante que esses



profissionais reconheçam que não é só o acesso de crianças brancas que é maior que o de crianças não brancas (Rosemberg, 2002) é necessário identificarem a existência de processos discriminatórios presentes no sistema de educacional que procuram justificar a ausência da temática racial, em todos os níveis (Paixão; Carvano, 2008), operando desde a educação infantil e, ao mesmo tempo, admitir que essa condição tem responsabilidade com a futura evasão das crianças e jovens negros e negras dos bancos escolares, ao longo da escolarização.

DAS (IN)CONCLUSÕES

A conquista legal foi uma grande luta que percorreu todo o século 20. Agora o desafio é fazer valer a lei na política de formação de docentes até chegar no objetivo final que é a maior qualidade na formação dos estudantes da educação básica.

Mas a educação é uma área de disputa e quem tem se beneficiado nesta competição são sistematicamente os discentes brancos. Não podemos esquecer da construção do privilégio branco pautado na instituição do trabalho forçado, hegemonia, colonialismo, imperialismo e racismo antinegro e antiíndigena em prol de um estado de bem-estar racial dos eurodescendentes.

Entre os dois milhões de profissionais da educação, 80,1% são mulheres e 42,8% brancas (dados de 2014 Censo Escolar/INEP/MEC: Todos Pela Educação), sem dúvida, há resistências ao abordar a temática em sala de aula seja por ausência de formação ou falta de interesse por considerar o tema delicado, seja por manter a tradição do que está estabelecido. Falta empatia para quem é visto como diferente e é tratado de forma desigual. Faz-se necessário desconstruir o racismo, disputar narrativas e descolonizar o conhecimento.

Assim como no chão da escola, há resistências e incompreensões por parte dos gestores e dirigentes no nível municipal, estadual e federal, ainda a detectamos, pois, esta agenda democrática promove uma mudança no status quo.

A política educacional no sistema capitalista neoliberal brasileiro tem funcionado como um funil onde uma minoria tem acesso ao ensino médio, técnico e superior, gerando baixa mobilidade social. De 1988 a 2016 houve avanços mas com o



retrocesso a partir de 2016 no governo federal, conquistas do movimento social negro correm o risco de serem perdidas. O cenário é de impasse e apreensão...

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. *Estatuto da criança e do adolescente*: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. 3 ed. Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.
- _____. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: [s.e.] 1996 .
- _____. *Lei n. 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 AfroBrasileira”, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. 9 jan. 2003. Disponível em: http://eticoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf. Acesso em: out. 2016.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, 2004.
- _____. Ministério da Educação. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006.
- _____. *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: SECAD; SEPIPI, jun. 2009a.
- CAVALLEIRO, Eliane Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2003.
- CONCEICAO, Manoel Vitorino da. *Das reivindicações à lei: caminhos da lei nº 10.639/03*. 2011. 121 f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011
- DEMARTINI, Z. de B. F. A escolarização da população negra na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século. *ANDE, Revista da Associação Nacional de Educação São Paulo*, São Paulo, v. 8, n. 14, p. 51-60, 1989.
- DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*. v.12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042007000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 mai. 2015.



_____. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. *Rev. Bras. Educ.* Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 517-534, dec. 2008.

MACHADO, Carlos Eduardo Dias. População negra e escolarização na cidade de São Paulo nas décadas de 1920 e 1930. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós Graduação em História Social. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.

_____. *Gênios da Humanidade – Ciência, Tecnologia e Inovação Africana e Afrodescendente*. São Paulo: DBA Artes Gráficas, 2017.

MOURA, C. *História do Negro Brasileiro*. São Paulo: Editora Ática S.A., 1992.

OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias. Diversidade étnico-racial no currículo da Educação Infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo. 281 p. (Tese Doutorado em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PAIXÃO, M.; et al. (Org.). *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009-2010*. Rio de Janeiro: Garamond. 2010.

PINTO, R. P. *O movimento negro em São Paulo: luta e identidade*. 1993. 225 p. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

PUNTONI, Pedro. DOLHNILKOFF, Miriam. *Os recenseamentos gerais do Brasil no século XIX: 1872 e 1890*. Centro Brasileiro de Análise e Planejamento- CEBRAP, apoio FAPESP. São Paulo, 2004.

SEYFERTH, Giralda. *A Antropologia e a teoria do branqueamento da raça no Brasil: a tese de João Batista de Lacerda*. *Revista do Museu Paulista*, São Paulo, v. 30, 1985. p. 81-98.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. *Relações raciais em livros didáticos de Língua Portuguesa*. 2005. 246 p. (Tese Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005

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

_____. (Re) Configuração do nacional e a questão da diversidade. In: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. (Org.) *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas: Papyrus, 2005. p. 87-107.

UNESCO. *Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural*. Paris, 2002. Disponível em [nesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf](https://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf). Acesso em novembro de 2017.

*Recebido em outubro de 2017
Aprovado em novembro de 2017*