



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

FERNANDO CARLOS CORDEIRO ALVES

**DA ESTÓRIA À HISTÓRIA: UMA AVALIAÇÃO DA EFETIVAÇÃO DA
LEI Nº 10639/2003 EM ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DO CEARÁ**

FORTALEZA

2025

FERNANDO CARLOS CORDEIRO ALVES

DA ESTÓRIA À HISTÓRIA: UMA AVALIAÇÃO DA EFETIVAÇÃO DA
LEI Nº 10639/2003 EM ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Luís Tomás Domingos.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A479e Alves, Fernando Carlos Cordeiro.
Da estória à história : uma avaliação da efetivação da Lei nº 10639/2003 em escolas públicas do estado do Ceará / Fernando Carlos Cordeiro Alves. – 2025.
111 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.
Orientação: Prof. Dr. Luís Tomás Domingos.

1. Educação antirracista. 2. Ensino de história afro-brasileira e africana. 3. Ensino de cultura afro-brasileira e africana. 4. Lei nº 10.639/2003. 5. Combate ao racismo nas escolas. I. Título.

CDD 320.6

FERNANDO CARLOS CORDEIRO ALVES

DA ESTÓRIA À HISTÓRIA: UMA AVALIAÇÃO DA EFETIVAÇÃO DA
LEI Nº 10639/2003 EM ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Aprovada em: 06/06/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luís Tomás Domingos (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Milena Marcintha Alves Braz
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Maria Kellynia Farias Alves
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Aos meus pais, Luiza e Chico, gratidão!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que fizeram parte da minha vida, dos professores do educandário escolar do meu bairro, onde meu processo de educação formal começou, aos mestres e doutores deste mestrado e, em especial, ao Prof. Dr. Luís Tomás, que, com muita sensibilidade, me orientou nesta dissertação. Quero ainda agradecer à Profa. Dra. Veronica Salgueiro por sempre acreditar nas minhas empreitadas. Por fim, agradecer ao apoio de Naldo Cavalcante, companheiro de vida, que silenciosamente sempre esteve firme ao meu lado em todos os momentos.

“Vamos camaradas, é melhor decidir desde já mudar de direção. Quanto à grande noite em que fomos mergulhados, precisamos sacudi-la e sair dela. O novo dia que já se levanta deve nos encontrar firmes, sensatos e resolutos” (Fanon, 2022, p. 323).

RESUMO

A educação, como objeto de ascensão social, foi se tornando, durante a história do Brasil, algo de fundamental importância para as populações mais desprovidas de recursos, visto que a grande maioria desta população é oriunda de descendentes dos povos africanos, que foram escravizados por mais de dois séculos. No imaginário popular, esta percepção se torna clara em expressões muito comuns ditas por pais aos filhos: “a única herança que podemos deixar pra vocês é a educação”. Os povos africanos, aqui escravizados, foram, porém, abandonados à sua própria sorte através do que se costuma chamar de libertação dos escravos. Seguindo-se a isso, enfrentaram e enfrentam, até os nossos dias, um racismo sistêmico que, à medida que se mostra gritante, principalmente, se apresenta de forma velada. Este trabalho nos traz a perspectiva de avaliar a efetivação da Lei nº 10639/2003, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileiras, sua aplicação curricular e seus desdobramentos na rede escolar pública de ensino médio no estado do Ceará. Dentro deste âmbito, foi feita uma revisão de literatura em torno da temática, como, também, um estudo do currículo e calendário das escolas pesquisadas, suas propostas pedagógicas e material didático, a inclusão de elementos da história e cultura afro-brasileiras no seu cotidiano. Na perspectiva metodológica, optou-se por uma pesquisa qualitativa, multi e interdisciplinar, tendo como referência os eixos da avaliação em profundidade, definidos como: análise do conteúdo da política, análise do conteúdo de formulação da política, análise da trajetória institucional e análise dos espectros temporal e territorial. Neste sentido, se realizou uma pesquisa de campo efetivada através de entrevistas semiestruturadas direcionadas ao núcleo gestor, professores e alunos das escolas. Em seguida, foi realizada uma análise dos dados coletados, buscando compreender a aplicação da lei e sua contribuição no combate ao racismo e às transformações na cultura escolar. Entre os achados, é importante elencarmos a dificuldade que a maioria dos entrevistados tem em se definir em relação à sua raça, um total desconhecimento dos alunos em relação à Lei nº 10.639/03, um número expressivo de professores que desconhecem a formação oferecida pela secretaria de educação, práticas racistas veladas, dentre outros.

Palavras-chave: educação; história; cultura afro-brasileira; formação; racismo.

ABSTRACT

Education, as a means of social advancement, has become, throughout Brazil's history, a matter of fundamental importance for populations with limited resources, especially considering that the vast majority of this population descends from African peoples who were enslaved for over two centuries. In the popular imagination, this perception is evident in common expressions passed from parents to children: “the only inheritance we can leave you is education.” The African peoples enslaved in Brazil were, however, left to fend for themselves in what is often referred to as the emancipation of the slaves. Following this, they faced—and continue to face to this day—systemic racism which, although at times blatant, is primarily manifested in subtle, covert ways. This study aims to evaluate the implementation of Law No. 10.639/2003, which addresses the teaching of Afro-Brazilian history and culture, its curricular application, and its ramifications within the public high school system in the state of Ceará. Within this scope, a literature review was conducted on the subject, along with an examination of the curriculum and academic calendars of the schools surveyed, their pedagogical proposals and instructional materials, and the inclusion of elements of Afro-Brazilian history and culture in their daily practices. From a methodological perspective, a qualitative, multi-, and interdisciplinary approach was chosen, based on the guiding axes of in-depth policy evaluation, defined as: analysis of policy content, analysis of policy formulation content, analysis of institutional trajectory, and analysis of temporal and territorial dimensions. Accordingly, field research was conducted through semi-structured interviews with school administrators, teachers, and students. Subsequently, the collected data were analyzed to understand the implementation of the law and its contribution to combating racism and promoting transformations in school culture. Among the findings, it is important to highlight the difficulty most respondents had in self-identifying their race, the complete lack of awareness among students regarding Law No. 10.639/2003, a significant number of teachers unaware of the training provided by the Department of Education, the presence of covert racist practices, among other issues.

Keywords: education; history; afro-brazilian culture; training; racism.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACACAB	Associação Casa de Arte de Cultura Afro-Brasileira
APN's	Agentes de Pastoral Negros
ASPPADE	Ação Social da Paróquia da Piedade
CadÚnico	Cadastro Único Para Programas Sociais
CECAN	Centro de Cultura e Arte Negra
CEB's	Comunidades Eclesiais de Base
CADARA	Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros
COCIQ	Coordenadoria de Educação Escolar Indígena, Quilombola e do Campo
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
EEFM	Escola de Ensino Fundamental e Médio
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERER	Educação Para as Relações Étnico-Raciais
FECONEZU	Festival Comunitário Negro Zumbi
FNB	Frente Negra Brasileira
GRUCON	Grupo União e Consciência Negra
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégica Econômica do Ceará
IPCN	Instituto de Pesquisa das Culturas Negras
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
MNUCDR	Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial
MUCDR	Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial
ONU	Organização das Nações Unidas
PCA	Professor Coordenador de Área
PJMP	Pastoral da Juventude do Meio Popular
ProUni	Programa Universidade Para Todos
SEED	Secretaria de Educação à Distância
SEB	Secretaria de Educação Básica

SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SESU	Secretaria de Educação Superior
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
TEN	Teatro Experimental do Negro
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UHC	União dos Homens de Cor
UNIAFRO	Programa de Ações Afirmativas para População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	ASPECTOS METODOLÓGICOS E PERSPECTIVAS AVALIATIVAS	17
2.1	Procedimentos para coleta de dados	19
2.2	Universo, amostra e sujeitos da pesquisa	20
2.3	As escolas	21
2.4	Definindo os projetos	23
2.5	Os professores	24
2.6	Os alunos	25
3	DO BRASIL COLONIAL AOS NOSSOS DIAS: UM RELATO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO	26
3.1	Políticas públicas educacionais e as concepções de ensino no Brasil, do período colonial aos nossos dias	26
4	DA LEI DO VENTRE LIVRE À LEI Nº 10.639/03: UMA HISTÓRIA DE DOMINAÇÃO, RACISMO, BRANQUEAMENTO E RESISTÊNCIA	38
4.1	A educação, o negro e o ideário do branqueamento da população	42
4.2	A luta do movimento negro contra o racismo	48
4.3	Ceará, Terra da luz: o processo de lutas pela libertação na Terra de Dragão do Mar	58
4.4	A Lei nº10.639/03 e sua trajetória	63
5	ANALISANDO AS ENTREVISTAS	71
5.1	Qual a sua raça?	72
5.2	A Lei nº 10.639/03 na escola	76
5.3	A Secretaria de Educação e a oferta de capacitação aos professores	80
5.4	O Selo Escola Antirracista	84
5.5	A lei e as mudanças na política educacional	88

5.6 Avaliando a importância da obrigatoriedade da lei nº 10.639/03	92
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA NÚCLEO GESTOR	108
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA ALUNOS	110

1 INTRODUÇÃO

A investigação aqui posta, intitulada: *Da estória à história: uma avaliação da efetivação da Lei nº 10.639/2003 em escolas públicas do estado do Ceará*, surge das reflexões e práticas educacionais vivenciadas por este pesquisador, em sala de aula e fora dela, ao longo de sua história de vida. O trocadilho das palavras estória e história é elaborado de forma proposital, e quer nos chamar a atenção para aquilo que se faz relevante descrever como importante para a memória de um povo. A palavra estória, com “E”, é compreendida no patamar das coisas do imaginário, enquanto o termo história, com “H”, é estabelecido como oficial, verdadeiro. Assim, o jogo das palavras proposto no título desta dissertação quer destacar a estreita relação entre a história da África e sua influência direta na cultura brasileira. A omissão da história da África e da cultura afro-brasileira feita, por longos anos, na educação escolar, se revela no que chamo aqui de Estória, pois demonstra a incompletude do que se determinou chamar oficialmente de história. Assim, o título proposto sinaliza, a partir da Lei nº 10.639/03, que a justiça a estes povos acontece na obrigatoriedade da lei e a história com “H” passa a se aproximar muito mais dos fatos e da realidade, fazendo justiça a todos os negros e negras que viveram e vivem neste Brasil.

A política pública investigada se enquadra na linha de pesquisa que trata de “Políticas Públicas e Mudanças Sociais”. Assim, busco especificamente avaliar a efetivação da Lei nº 10639/03 no currículo das escolas públicas do estado do Ceará, especificamente em duas escolas de ensino médio no município de Fortaleza.

É importante perceber, no estado brasileiro, que o ingresso de crianças da classe pobre na escola se dá pelo processo de conhecimento formal, como, também, se apresenta como forma das famílias vulneráveis acessarem às políticas sociais relativas ao cadastro único (CadÚnico), principalmente ao Programa do Bolsa Família (PBF), responsável pela transferência de renda, garantido pelo Governo Federal. O foco principal do referido Programa é a superação da pobreza, a transformação social das famílias beneficiárias, o acesso a políticas relativas à moradia, dentre outras. Por esta razão, o acesso à escola se torna de fundamental importância para as referidas famílias.

As famílias que acessam às políticas sociais citadas anteriormente são, em muitos casos, as mesmas que sofreram o processo de exploração e empobrecimento que se instituiu no Brasil e no Estado do Ceará durante e após o período da escravização. Neste sentido, compreendemos a estruturação da escola na perspectiva da inclusão do estudo da história da África e culturas afro-brasileiras preconizado na Lei Federal nº 10.639/03. Sua inserção na

pauta da educação formal, no calendário escolar e formação dos professores, entre outros, se estabelece como elemento importante para que as crianças e jovens conheçam a sua própria história.

É importante salientar que na Lei nº 10.639/03, em seu artigo 1º, que substitui, na Lei nº 9.394/96, o artigo nº 26-A, fica estabelecida a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos ensinos fundamental e médio da rede pública e privada. Assim, justifica-se a análise da efetivação da lei no contexto das escolas públicas de ensino médio do Estado do Ceará, visto que os povos escravizados no Brasil, ao terem suas culturas negadas, proibidas e cobertas por preconceitos, conseguiram, através de adaptações ditas “clandestinas”, afirmarem seus princípios histórico-culturais e, hoje, lutam por reconhecimento formal e aceitação social, principalmente.

Perceber e conviver com comportamentos normalizadores do racismo é algo muito desafiador, pois inseridos no caldeirão desta construção e, por que não dizer, desconstrução cultural secular, as minúcias nos perpassam a consciência e nos escapam em palavras, gestos, pensamentos disfarçados de normalidade, naturalidade e aceitação de um número expressivo de pessoas que vivem na referida sociedade. Ser negro, numa sociedade assim, não deve ser nada fácil.

A vinculação pessoal e profissional do pesquisador com a temática se sustenta no fato de que ele tem atuação e experiência na educação, sendo que, em toda sua juventude, esteve inserido no debate a respeito da representatividade dos pretos, que se levanta nos movimentos sociais. Nos anos 1980, quando do envolvimento nos movimentos sociais da Igreja Católica, mais precisamente nas comunidades eclesiais de base (CEB's) e na pastoral da juventude do meio popular (PJMP), estes movimentos se empenham em discutir os problemas sociais a partir de uma ação baseada no método ver, julgar e agir, como objetivo de compreender a realidade que nos cerca e, como cristãos, buscar uma ação que vá além, e muito além, da caridade, uma ação política, referendada nos princípios da Teologia da Libertação.

Os movimentos sociais, neste contexto, se empenham em trazer à tona, aos olhos da sociedade, as estruturas de dominação que se concentram principalmente em direção à classe trabalhadora, em sua maioria composta por negros e povos originários. O recorte racial nos chama a atenção para a questão do empobrecimento destes grupos, buscando fazer a leitura das políticas públicas em seu favor, ou da falta delas, no que diz respeito a esta fatia majoritária da população. Este pesquisador, ao sair da sua graduação em Filosofia, na Universidade Estadual do Ceará (UECE), passa a exercer o magistério em escolas públicas e privadas da cidade de Fortaleza. Durante a sua vida profissional, exerceu a vocação de educador na educação infantil,

no ensino fundamental, ensino médio, chegando ao ensino superior.

Tendo uma atuação em escolas públicas de ensino médio da rede estadual de ensino, vivenciou situações de exclusão dentro das mesmas escolas no tocante à questão social/racial, como professor de filosofia, sociologia e história.

Nos livros didáticos, constantemente, os negros eram representados como pacíficos, submissos e colaboradores. Nos movimentos culturais dentro das escolas, estes eram renegados a papéis de segunda e terceiras categorias, na ação educativa dos professores, o preconceito na linguagem, nos exemplos e nas abordagens era visível. A formação oferecida nas universidades, na sua grande maioria, era restrita, e os currículos escolares desprovidos de planejamentos no combate ao racismo. Em 30 anos lecionando, este educador não conseguiu perceber nas Secretarias de Educação, estadual e municipal, ações efetivas em relação ao respeito à história da África e à cultura afro-brasileira.

Partindo destas premissas, se dá a realização desta dissertação, que busca avaliar a efetivação da Lei nº 10369/03, seus desdobramentos e contribuições em duas escolas públicas estaduais de ensino médio no município de Fortaleza/CE.

Portanto, a questão problema desta pesquisa tem, como mote, a seguinte indagação: Como se dá a efetivação da Lei nº 10.639/03 na rede de educação do estado do Ceará?

Assim, foi estabelecido como objetivo geral: Avaliar a implementação da Lei nº 10639/03, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da história da África e cultura afro-brasileira, em duas escolas do município de Fortaleza.

Foram definidos, para tanto, os seguintes objetivos específicos:

- a) analisar comparativamente, em duas escolas públicas de ensino médio, de Fortaleza, a inclusão da Lei nº 10.639/03;
- b) identificar as ofertas de educação continuada, disponibilização de materiais didáticos, concedidas pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, a partir dos relatos dos professores e alunos;
- c) analisar, a partir das entrevistas realizadas com o núcleo gestor, professores e alunos das escolas pesquisadas e as contribuições da Lei nº 10.639/03 na perspectiva do combate ao racismo.

A metodologia aplicada para a efetivação desta dissertação se desenvolve de forma multi e interdisciplinar, trazendo elementos da avaliação em profundidade, porém, pela amplitude dos seus eixos definidos como: análise do conteúdo da política, análise do conteúdo de formulação da política, análise da trajetória institucional e análise do espectro temporal e territorial. Elegemos, porém, como foco principal, a análise do conteúdo da política. Assim, foi

realizada uma pesquisa de campo de cunho qualitativo e, para a coleta de dados, realizou-se entrevistas semiestruturadas, utilizando-se como instrumento de roteiro pré-elaborado a gravação das entrevistas.

Os sujeitos pesquisados estão entre aqueles que compõem o núcleo gestor escolar, (02) dois por escola, os professores das diversas áreas de ensino (08) oito por escola, como também um grupo de alunos divididos em ano que cursa, ou seja, (03) três alunos do primeiro ano, (03) três alunos do segundo ano e (03) três alunos do terceiro ano, atingindo um total de 09 nove pra escola. Assim, foram entrevistados um total de (38) trinta e oito pessoas. Foram definidas duas escolas estaduais da periferia da cidade de Fortaleza, nominadas como Escola de Ensino Fundamental e Médio (EEFM) Padre Rocha, localizada no bairro Joaquim Távora e Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) Jaime de Alencar, no Bairro Jardim das Oliveiras.

A partir do exposto, foi realizado um levantamento bibliográfico que gerou dois capítulos. No capítulo denominado: *A educação e a questão racial no Brasil*, a reflexão a respeito da educação no Brasil é construída a partir de um levantamento feito sobre as políticas públicas educacionais e a legislação, que se estende desde a colonização chegando à constituição de 1988 e seus desdobramentos. As políticas públicas educacionais e as concepções de ensino foram, em sua grande maioria, estabelecidas a partir da não inclusão dos negros, tanto no currículo escolar, como nas escolas.

O capítulo seguinte, denominado *Da Lei do Ventre Livre à Lei nº 10.639/03: uma história de dominação, racismo, branqueamento e resistência*, traz elementos da libertação da escravatura partindo de aspectos referentes à Lei Rio Branco nº 2040 de 1871, mais conhecida como Lei do Ventre Livre, perpassando pela Lei Saraiva de Cotegipe nº 3.270 de 1885, também conhecida pela Lei dos Sexagenários, aborda ainda a Lei nº 3.353 de 1888 mais conhecida como Lei Áurea e suas consequências na vida dos escravizados, principalmente no que diz respeito à continuidade das formas de servidão. Em seguida, foi feita uma análise sobre uma das questões de grande importância neste trabalho, que é a relação entre educação e o ideário de branqueamento da população. Este elemento contribui de forma demasiada para que as raízes do racismo sejam cada vez mais aprofundadas no seio da sociedade brasileira.

Se faz importante discutir ainda a presença da luta dos movimentos negros contra todo tipo de exploração e dominação, uma luta muito reprimida e, por vezes, desarticulada pelo próprio poder constituído, visto que a democracia brasileira sempre foi branca. Assim se faz necessária a leitura destes movimentos, sua atuação e contribuições para que o racismo seja combatido e que haja o fortalecimento do orgulho das suas raízes africanas dos povos

escravizados no Brasil. A construção de uma educação cada vez mais consciente em relação à colaboração dos negros na história e na cultura brasileira se torna fundamental.

Dentre os aspectos das lutas do movimento negro, salientamos as lutas por libertação e contra a desqualificação da presença negra escravizada no Ceará, como também de seus descendentes. É importante salientarmos que o tão conhecido processo de libertação antecipado no Ceará, e que nos rendeu o lema “Ceará, terra da luz”, na verdade se constituiu em resposta a um movimento de libertação cooptado por interesses políticos e econômicos.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS E PERSPECTIVA AVALIATIVA

No contexto da avaliação de políticas públicas, Rodrigues (2008) entende que a concepção de avaliação em profundidade vem se estabelecendo como parâmetro importante pois busca conhecer a política em avaliação dentro dos eixos: análise do conteúdo da política, análise da formulação da política, análise da trajetória institucional e análise do espectro temporal e territorial. Propondo que a análise do conteúdo da política deve ter como referência uma formulação baseada em critérios, objetivos, com implantação, acompanhamento e avaliação, um aspecto que se refere às bases conceituais que fundamentam as políticas, como, também, o princípio da não contradição entre suas bases conceituais. Na questão relativa à análise de contexto da formulação da política, discutimos no capítulo três os processos de formulação da política de educação no Brasil, as concepções de ensino, a construção de políticas que se iniciam no Brasil Colônia perpassando a história, o momento socioeconômico, as várias iniciativas legais e reformas educacionais que desembocam na elaboração de leis que corroboram para que a Lei nº 10.639/03 seja legalmente efetivada. Temos como referência o que Rodrigues (2008, p. 11) propõe que se faça:

Levantamento de dados sobre o momento político e as condições socioeconômicas em que foi formulada a política em estudo, com atenção para a articulação entre as instâncias local, regional, nacional, internacional e transnacional. Apreensão do modelo político, econômico e social que sustentou a política à época de sua formulação. Levantamento de outras políticas e programas correlacionados à política em foco. Atenção ao marco legal que ampara a política, articulando-o ao contexto referido nos itens anteriores.

Quanto à trajetória institucional de um programa, a autora nos conduz a analisarmos seu grau de coerência, reconstituição de sua trajetória, como os objetivos mudaram no seu desenvolvimento, até chegar na ponta, no lugar social para o qual a política foi pensada. Para que isso aconteça, se faz necessário uma pesquisa de campo que considere os vários atores do processo sem deixar de levar em conta os aspectos culturais onde instituições e organizações estão inseridas. Assim, o capítulo quatro deste trabalho nos abre espaço para percebermos a trajetória legal e a análise da trajetória institucional dentro do processo histórico, nos remetendo aspectos relativos ao ideário do branqueamento da população negra, a luta do movimento negro que reage ao racismo, propondo novas perspectivas, desde a formação dos quilombos a intervenções diretas na constituição de 1988.

O espectro temporal e territorial vem nos alertar quanto à questão do espaço e tempo em que a política está inserida, propondo um confronto entre seus objetivos e as especificidades

locais e históricas, elaborados nesta pesquisa a partir da construção da trajetória das escolas pesquisadas, como também análise de dados a partir dos objetivos traçados, o aspecto local da aplicação do que a Lei nº 10.639/03 determina. Neste sentido, Rodrigues (2008, p. 12) assim nos afirma:

A apreensão dessa configuração coloca algumas questões em destaque: i) as possibilidades de articular, na avaliação, as perspectivas e objetivos de propostas generalizantes às particularidades locais; ii) as possibilidades de implementação de políticas, de forma localizada, que levem em conta seu percurso temporal e territorial.

A avaliação deve e pode ser entendida como algo que vai além do campo metodológico perpassando também os aspectos epistemológicos. Rodrigues (2008, p. 11) coloca ainda que “A proposta de uma avaliação em profundidade implica, ainda, considerá-la como extensa, detalhada, densa, ampla e multidimensional, o que, por si só, coloca a multi e a interdisciplinaridade como condição primeira da tarefa de pesquisa”.

Se faz importante perceber que a avaliação em profundidade se propõe buscar os significados da política analisada, como, também, trabalhar com entrevistas semiestruturadas, contribuindo para que se possa fazer as análises necessárias de forma multi e interdisciplinar, como exposto anteriormente. Assim, trabalhamos com conhecimentos específicos como: ciência política, sociologia, economia, história, antropologia, entre outros. Rodrigues (2008, p. 11) chama a atenção para a contribuição das ciências sociais:

[...] as ciências sociais, ao entrarem nesse debate e nessas práticas relativas à avaliação de políticas públicas, podem contribuir, não apenas com o fornecimento de instrumentais metodológicos, mas com a reflexão continuada sobre técnicas, conceitos e paradigmas de interpretação e análise que se dão no âmbito das disciplinas que compõem este campo do conhecimento.

Percebemos que a avaliação em profundidade, por ser uma abordagem densa e muito ampla, por si só, se apresenta de forma muito detalhada. Assim, levando em consideração os limites temporais em realizá-la em toda sua extensão, a trabalhamos como um referencial, principalmente por seus aspectos multi e interdisciplinares.

A pesquisa qualitativa foi utilizada como parâmetro, visto que tem como elementos uma realidade que não poderá ser quantificada. Conforme Minayo (2002, p. 21-22), este tipo de pesquisa “[...] trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, assim, quando se faz a opção por este tipo de pesquisa, pretende-se trabalhar aspectos referentes ao outro, orientados por questões conceituais apreendidas a partir das teorias sociais.

Convém destacar que nesta pesquisa, trabalhamos de forma interdisciplinar, pautado na perspectiva de uma rede de conhecimentos. Domingos (2023, p. 17) contribui com esta análise, nos deixando claro que:

Uma das características das redes de conhecimento é a heterogeneidade. A imagem da rede, continuamente, nos lembra de que os nossos significados são naturalmente heterogêneos, no sentido de que envolvem relações pertencentes a múltiplos conteúdos e a diversas disciplinas interconectadas. As noções, os conceitos realmente relevantes, sempre terminam por ultrapassar as fronteiras disciplinares, impulsionando a interdisciplinaridade, de acordo com a necessidade, a transdisciplinaridade.

Os aspectos mencionados anteriormente abrem espaço para que as compreensões da realidade, vistas a partir das diversas formas de conhecimento, possam dialogar, permitindo ao pesquisador um leque de possibilidades de análise da mesma realidade, a partir das necessidades de compreensão que venham a se apresentar. Ki-Zerbo (2010, p. 396), ao escrever sobre as culturas da África, nos afirma que:

A especificidade das culturas e da evolução pré-histórica da África central, como salienta Bayle des Hermens, só pode ser compreendida se se pensar na presença opaca da floresta, que nos lembra a influência do espaço sobre o tempo. Como falar dos primeiros habitantes do vale do Nilo sem recorrer à geomorfologia ou à paleoclimatologia?

O referido autor ainda nos convida a perceber que a interdisciplinaridade não se caracteriza pela justaposição entre os conhecimentos, mas por enxerto de abordagens e disciplinas, definindo assim uma estratégia que chama de etapas táticas. Ki-Zerbo, (2010, p. 396) postula a seguinte ação no processo de pesquisa interdisciplinar: “Após ter definido, de comum acordo e à medida que forem surgindo, as interrogações essenciais, passa-se a dividi-las em grupos, segundo requeiram a intervenção desta ou daquela disciplina”. Assim, a pesquisa será prontamente enriquecida com diversos enfoques de conhecimento ampliando o espaço para uma visão mais globalizada da realidade em questão. Neste sentido, temos como proposta uma pesquisa de campo desenvolvida a partir de entrevistas com núcleo gestor, professores de diversas áreas e alunos, em duas (2) escolas localizadas no município de Fortaleza.

2.1 Procedimentos para a coleta dos dados

O procedimento para coleta dos dados da pesquisa foi efetivado através de entrevistas semiestruturadas. Conforme Marconi e Lakatos (2010, p. 81) “[...] trata-se, pois, de uma

conversação efetuada face a face de maneira metódica; proporcionando ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária”. É importante salientar que as autoras supracitadas estabelecem como objetivos da pesquisa elementos como a averiguação dos fatos, a visão multidisciplinar das ciências, as opiniões sobre os fatos, determinação de sentimentos, descoberta de planos de ação, conduta atual ou do passado, entre outros. Marconi e Lakatos (2010, p. 82) apontam que a entrevista padronizada e estruturada é “aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas. Ela se realiza de acordo com um formulário elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano”.

A análise dos dados tem como ponto de partida aquilo que os entrevistados falam e os contextos das referidas falas. Assim, os resultados de uma pesquisa qualitativa se constituem em uma aproximação da realidade sem obrigatoriamente se ter um ponto definitivo de chegada. A pesquisa foi realizada de forma interdisciplinar, através de entrevistas e sem deixar de levar em consideração o universo de significados, o nível de interpretação, a ordenação e classificação de dados e análise final.

2.2 Universo, amostra e sujeitos da pesquisa

Os sujeitos pesquisados foram selecionados entre aqueles que estão envolvidos no processo educacional das escolas onde a coleta de dados foi realizada. Neste sentido, os dados coletados foram obtidos através de visitas ao ambiente escolar, percepção do clima da escola, envolvimento dos profissionais que ali trabalham com a temática em questão, conversas com eles, e com os alunos.

Foram gravadas e transcritas as entrevistas realizadas no âmbito das duas escolas em questão, cujos roteiros podem ser visualizados nos Apêndices. Nas referidas entrevistas, foram estabelecidos os seguintes procedimentos: em primeiro lugar, foram entrevistados os componentes do núcleo gestor das escolas, ou seja, dois (2) diretores e dois (2) coordenadores. Foram, também, entrevistados professores coordenadores de área (PCA): dois (2) de Humanidades, dois (2) de Linguagens, dois (2) de Arte, dois (2) de História, dois (2) de Biologia, dois (2) de Ciências da Natureza, dois (2) de Matemática e dois (2) de Física, perfazendo um total de vinte (20) pessoas.

Quanto aos alunos do ensino médio, foram entrevistados três (3) por série, perfazendo a quantidade de (9) nove discentes por escola; gerando um total de dezoito (18) alunos.

2.3 As escolas

As escolas pesquisadas são de responsabilidade do Governo do Estado do Ceará, localizadas na cidade de Fortaleza, nos bairros Joaquim Távora e Jardim das Oliveiras. As escolas se dividem em: uma escola de ensino fundamental e médio (EEFM) e uma escola estadual de educação profissional (EEEP). O critério de escolha das escolas se fundamenta nos seguintes aspectos:

- a) a Escola de Ensino Fundamental e Médio Padre Rocha se caracteriza por ser de médio porte. A Escola Estadual de Educação Profissional Jaime Alencar de Oliveira se caracteriza por ser uma escola de grande porte;
- b) a EEFM Padre Rocha tem como objetivo a formação do aluno em conhecimentos construídos e acumulados pela humanidade, ou seja, trabalha com conhecimentos mais gerais sem formação específica. A EEEP Jaime Alencar de Oliveira tem como principal objetivo a formação profissionalizante de seus alunos;
- c) a EEFM Padre Rocha não possuía, até o início desta pesquisa, o Selo Escola Antirracista, promovido pela Secretaria de Educação do Estado, porém a aquisição foi conquistada no final do ano de 2024. A EEEP Jaime Alencar de Oliveira possui o Selo Escola Antirracista e é uma escola capacitada para dar tutoria a outras escolas.

A EEFM Padre Rocha, conforme seu Plano Político Pedagógico (PPP) de 2024, iniciou suas atividades como unidade escolar em 1967, através da Associação Social da Paróquia da Piedade (ASPADE) e foi idealizada e fundada pelo Padre Rocha, pároco da Igreja da Piedade. Além da Escola, na unidade funcionava também uma padaria. Diante do esforço do pároco da Igreja da Piedade, ficou decidido que a escola seria nomeada em sua homenagem. O Centro Educacional Padre Rocha foi inaugurado no governo do Cel. Virgílio Távora, com o apoio da primeira-dama do Estado, dona Luíza Távora, iniciando com o funcionamento da 1ª à 4ª série. Em 1985, a escola é autorizada pelo parecer nº 905/85, com o nome de Escola de 1º Grau Padre Rocha, funcionando com o pré-escolar, 1º grau regular (da 1ª à 7ª série) e a educação integrada. Ao final de 1998, já contava com 343 alunos matriculados. Em 1998, o Parecer nº 1015/98 autoriza a funcionar o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos; e em 1999, da 1ª à 8ª série; neste período, a escola já conta com 559 alunos. No ano 2000, a matrícula final já contava 774 alunos frequentando (da 1ª à 8ª série, Aceleração I e II, EJA I e II). Conforme o Decreto nº 28.101, de 23 de janeiro de 2006, publicado no Diário Oficial (DO) nº

19, de 26 de janeiro de 2006, é implantado o Ensino Médio, a referida escola adquiriu a seguinte denominação: EEFM Padre Rocha. A escola oferece turmas no Ensino Fundamental do 3º ao 9º ano, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Ensino Médio houve turmas regulares de 1ª, 2ª e 3ª séries, além da Educação Especial para surdos.

A escola Padre Rocha funciona hoje com uma estrutura mais reduzida, contando com Ensino Fundamental II, do 7º ao 9º ano (273 alunos), Ensino Médio (194 alunos) e Educação de Jovens e Adultos (38 alunos), perfazendo um total de 505 alunos. Seu Núcleo Gestor é composto por um diretor, um coordenador, um coordenador financeiro, uma secretária, 26 professores efetivos e 16 professores temporários.

A escola desenvolve os seguintes projetos: Um descritor para chamar de meu, Padre Rocha inclusivo, Rocha Cast (podcast escolar), fortalecimento do conselho escolar, reestruturação do grêmio, Projeto de Matemática Básica “Cabeças Pensantes”, Laboratório de Redação, Clube de Xadrez.

É importante destacar que o Projeto desenvolvido para a obtenção do Selo Escola Antirracista se relaciona diretamente com a temática deste trabalho, buscando a implementação de práticas e políticas educacionais que promovam a equidade racial e a diversidade dentro da instituição de ensino. A ação consiste na integração de atividades educativas, treinamentos para funcionários, revisão do currículo e engajamento da comunidade escolar em torno dos princípios antirracistas. O objetivo é criar um ambiente inclusivo e acolhedor, garantindo que todas as formas de racismo e discriminação sejam ativamente combatidas e que todos os alunos se sintam valorizados e respeitados. O público-alvo desta ação são os alunos do ensino fundamental e médio da instituição. Os produtos esperados são realizados através de treinamentos e *workshops*, campanhas de conscientização, políticas institucionais e produção de material didático. Entre os resultados esperados, podemos citar a criação de um ambiente inclusivo, a redução de incidentes de discriminação, o aumento da conscientização e o fortalecimento do compromisso institucional.

A EEEP Jaime Alencar de Oliveira tem este nome em homenagem ao professor que dedicou 50 anos da sua vida à educação e faleceu no pleno exercício da profissão. Sua inauguração se dá em 02 de abril de 2013, com a presença da presidente da República, Dilma Rousseff. A referida escola ocupa a 91ª posição entre as escolas profissionalizante no estado, sendo a 18ª de Fortaleza e a primeira com o Padrão MEC. A iniciativa faz parte do Programa Brasil Profissionalizado, que desde 2007 visa fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica. O Programa repassa recursos federais para que os estados invistam em suas redes.

Os cursos técnicos ofertados inicialmente foram: Produção de Áudio e Vídeo, Desenho de Construção Civil, Eletromecânica e Informática. Em 2013, iniciou suas atividades com 180 estudantes matriculados no 1º ano. Os cursos ofertados têm duração de três anos sendo que é acompanhado de estágio curricular obrigatório com remuneração. A escola funciona em tempo integral, das 7:00h às 16:40h, ofertando disciplinas do currículo do Ensino Médio e da formação técnica.

A escola recebeu o Selo Escola Antirracista em 2023 e, conseqüentemente, se tornou escola mentora nesta área. Desenvolve vários projetos, entre eles: o Projeto Abril pro ENEM, que desenvolve diversas ações voltadas ao apoio pedagógico, preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e afirmações positivas com foco na autoestima dos alunos; e o Projeto PerManeCer (Perspectivas, Maneiras e “In”Certezas) que consiste numa tentativa de aproximação da gestão escolar com os alunos dos terceiros anos da escola, que promovem com eles uma entrevista individual, a fim de conhecer melhor os sonhos dos estudantes na perspectiva da orientação profissional.

Há também o Projeto Ide-sala, que trabalha o índice de desenvolvimento escolar por sala de aula; o Projeto #Me_quero_de_volta, que, a partir de rodas de conversa, busca orientar sobre questões grupais e pessoais; o Projeto Café Literário, que busca promover leitura e escrita. Entre outros projetos, citamos dois que estão no foco de nosso interesse, o Projeto Africanidades, desenvolvido pela direção da escola de forma direta com os alunos que têm seus desdobramentos no projeto Raízes do Brasil. Este projeto é uma ação de estímulo à pesquisa e à apreensão dos diversos processos e experiências históricas que demarcaram a construção do povo brasileiro, levando-se em consideração que a nação é marcada, mormente, pelas contradições do confronto e da convivência, com traços que ainda se mostram vivos no dia a dia.

2.4 Definindo os projetos

As escolas pesquisadas fazem o momento alto das suas ações nos projetos interdisciplinares, que se pautam mais diretamente nos ditames da Lei nº 10639/03. Neste sentido, a EEFM Padre Rocha trabalhou, em 2024, na semana dedicada à consciência negra, em ações relativas ao Projeto Selo Escola Antirracista, que promove a equidade racial integrando atividades educativas, treinamento para professores e engajamento da comunidade escolar em torno dos princípios antirracistas.

A EEEP Jaime Alencar de Oliveira desenvolveu, no mesmo ano, o Projeto Raízes do Brasil, projeto interdisciplinar que busca conhecer a composição étnica do povo brasileiro estimulando a convivência com a diversidade cultural na tomada de consciência sobre identidade, dignidade e igualdade. O projeto trabalha a miscigenação com uma ação de estímulo à pesquisa e apreensão de experiências, como também o confronto com as contradições presentes na nossa história. No primeiro ano do ensino médio, trabalha temas como: a formação do povo brasileiro, os tupi-guarani, *yorubas*, espanhóis e libaneses. Já no segundo ano, o Brasil caboclo, sertanejo e sulino. Neste projeto, os alunos produzem um trabalho acadêmico por grupo, uma sala temática e uma apresentação artística. No terceiro ano, a escola foca seus esforços no ENEM e os alunos participam minimamente das ações. Os procedimentos para a coleta de dados são semelhantes aos propostos para a outra escola pesquisada.

Estes projetos, em um primeiro momento, foram considerados como foco para o desenvolvimento da pesquisa de campo, porém, com a virada do ano de 2024 para 2025, muitas mudanças aconteceram nas escolas, professores e coordenadores de projetos, como, também, o diretor de escola idealizador e apoiador de um dos projetos, mudaram de escola levando consigo todas as informações necessárias. Houve tentativas de contato, porém, sem sucesso. Assim, a pesquisa de campo seguiu uma linha mais aberta em relação às ações construídas pelos professores e núcleo gestor das escolas no decorrer do ano.

2.5 Os professores

Os professores entrevistados têm, em sua maioria, idade entre 35 e 65 anos, sendo que o mais novo tem cinco (5) anos na educação e o mais velho, aproximadamente, (40) quarenta anos. Dos vinte (20) entrevistados, considerando-se o núcleo gestor das escolas, 11 onze (11) pessoas são do sexo masculino e nove (9) do sexo feminino. Dentre estes, aproximadamente (60%) sessenta por cento se dividem entre mestres e doutores, em áreas diversas. As entrevistas foram realizadas com professores que se ligam aos projetos de forma interdisciplinar dando ênfase nas áreas de Filosofia, História, Sociologia e Geografia, especificamente, mas não deixando de perceber o olhar dos professores das outras áreas como: Ciências da Natureza, Matemática, Biologia e Física, como também do núcleo gestor escolar.

2.6 Os alunos

Os estudantes da EEFM Padre Rocha vivem no bairro Joaquim Távora e imediações, que tem população aproximada de 23.450 habitantes, com o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,6625 (Fortaleza, [2011]). Este resultado deve-se principalmente aos resultados dos índices de educação (IDH 0,9848) e saúde (IDH 0,8369), já que o índice de renda é consideravelmente baixo (IDH 0,3528). A relação da escola com os moradores é sólida e foi construída ao longo de seus quase cinquenta anos de existência, durante os quais formou inúmeras gerações de alunos e alunas da região. Os alunos de hoje são, habitualmente, filhos de ex-alunos que passaram por essa fase tão especial que é a vida escolar, o que contribui na aproximação entre família e escola. A escola conta com 505 alunos matriculados, destes, 194 no ensino médio.

A EEEP Jaime Alencar de Oliveira fica situada entre os bairros Jardim das Oliveiras (Conjunto Tancredo Neves e adjacências) e Eng. Luciano Cavalcante. O bairro Jardim das Oliveiras que tem IDH de 0,270016708 (Fortaleza, [2011]), com população total de 32.597 pessoas e população de jovens, entre 10 e 18 anos, de 5.616. O bairro Eng. Luciano Cavalcante tem um IDH de 0,522377372 (Fortaleza, [2011]), população total de 17.138 pessoas, e população de jovens entre 10 e 18 anos de 2.482. A grande maioria destes jovens está à procura de colocação no mercado de trabalho através dos cursos profissionalizantes que a escola oferece. Os referidos bairros são caracterizados por um índice de violência significativo, principalmente os conjuntos habitacionais denominados de Tancredo neves e conjunto Tasso Jereissati.

É importante frisarmos, como feito em todo este trabalho, que, em ambas as escolas, os alunos são, em sua maioria, de cor de pele negra e ou parda, oriundas de famílias pobres da periferia em busca de acesso ao mercado de trabalho através do ensino formal.

3 DO BRASIL COLONIAL AOS NOSSOS DIAS: UM RELATO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO

A educação formal no Brasil e suas concepções políticas serão analisadas neste capítulo, partindo do princípio de que suas bases foram importadas da Europa pelos colonizadores, tendo como modelo a dominação protagonizada pelos Jesuítas, como também a tentativa de escravização dos povos originários e, posteriormente, dos africanos, assim como a política desenvolvida pelo Marques de Pombal. O arranjo educacional, porém, vai se constituir dentro de várias nuances que vão sendo delineadas no processo histórico, sendo pertinente lembrar que estes arranjos geram, no Brasil, uma massa de analfabetos. Neste capítulo, vamos relatando o processo de construção legal e pedagógico que perpassa a história da educação no Brasil, através das várias reformas educacionais, desde implantação do processo colonial até os nossos dias.

3.1 Políticas públicas educacionais e as concepções de ensino no Brasil, do período colonial aos nossos dias

O processo de construção da educação formal tem seus antecedentes e fundamentos na construção de um Brasil colonizado. Esta nova realidade, que vai ser imposta aos povos nativos desta terra, traz em seu bojo os elementos fundantes da educação europeia, ou seja, a visão da cultura dominante. Esta forma de dominação tem na religião católica e na catequese, através dos padres jesuítas, a sua maior representação. Os elementos essenciais à dominação são inculcados no pensar e no acreditar daqueles que serão submetidos a tal processo, desta forma a colonização se estende desde os povos originários aos que vão chegar posteriormente na condição de povos escravizados. A estes serão reprimidos os elementos da sua identidade social natal e inculcados os elementos de uma cultura dominadora. Conforme Saviani (2011, p. 27):

No caso da educação instaurada no âmbito do processo de colonização, trata-se, evidentemente, de aculturação, já que as tradições e os costumes que se busca inculcar decorrem de um dinamismo externo, isto é, que vai do meio cultural do colonizador para a situação objeto de colonização.

O referido processo de colonização tem sua estrutura pensada para a dominação, conforme nos afirma Saviani (2011), tendo como referência uma sociedade patriarcal representada na figura do senhor de engenho, com colaboração direta da Igreja Católica que através dos padres jesuítas traça seus objetivos bem definidos. Assim, ao chegarem no Brasil,

fundaram escolas direcionadas especificamente à catequese dos povos originários, escolas estas que durante séculos disseminaram um cristianismo branco, dominador e racista. Estas tinham como objetivo desenvolver, nos educandos e na sociedade em geral, a aculturação que era fundante à colonização através da difusão, tanto da religião dominante como de uma cultura eurocêntrica. Este objetivo se estende por toda a história da educação brasileira, com o intuito de desconsiderar a história dos povos africanos e desqualificar a cultura afro-brasileira, elementos fundamentais para o nosso desenvolvimento enquanto povo.

O processo que foi instalado tinha como objetivo destruir as culturas autóctones através da imposição das ideias do cristianismo, que prega um Deus poderoso e castigador, refletindo a figura do dominador português. Este projeto constrói no imaginário os aspectos referentes à submissão, criando um povo subjugado, seja pela educação, religião, ou pela espada. Assim se deu com os povos originário e com os negros escravizados. O apagamento da história dos povos africanos aqui chegados se torna elemento fundamental na perspectiva da negação de sua história e cultura, como também da cultura afro-brasileira nascente. Destituídos destes elementos, que hoje são obrigatórios na educação pela lei em pauta, a negação do ser negro se caracteriza como projeto político e econômico.

Conforme Fagnani (2017), as políticas públicas no Brasil vão se construindo em um processo lento, porém, em relação às políticas sociais, os avanços são precedidos de uma lentidão ainda maior. Neste sentido, o autor em pauta afirma que:

Há menos de cem anos, a sociedade brasileira era majoritariamente formada de uma massa de analfabetos rurais, brancos e negros, submetidos aos resquícios da escravidão e destituídos de direitos elementares, como o direito a própria vida. Não é por outra razão que a natureza da cidadania no Brasil é o avesso de outras experiências nacionais, como a Inglaterra (Marshall, 1967), por exemplo, onde os direitos civis, os direitos políticos e os direitos sociais foram consagrados nos séculos 18, 19 e 20, respectivamente. Aqui, ironicamente, os direitos sociais precederam os demais (Carvalho, 2001), emergindo a partir de 1930 e inaugurando uma longa etapa de “cidadania regulada” (Santos, 1979) pelo Estado patrimonialista que excluía a totalidade das classes subalternas do campo e a esmagadora maioria dos que habitavam as cidades (Fagnani, 2017, p. 1).

A massa de analfabetos rurais, aos quais Fagnani (2017) se refere, tem seu nascedouro no Brasil colonial. A educação fundada no domínio do patrimônio cultural se estrutura nas famílias abastadas, passando a ser negada às mulheres, aos negros, aos povos originários e aos filhos primogênitos que estavam predestinados a herdarem os negócios do pai e a perpetuarem o patriarcalismo medieval europeu já instituído à forma brasileira. É importante lembrar que a educação jesuíta, presente na formação social do Brasil Colônia, tem como princípio básico a materialização das ideias da contrarreforma, reagindo ao pensamento crítico

e à filosofia, reafirmando o poder da igreja e os processos de dominação, no aspecto cultural, moral, racial, entre outros.

Com economia fundada na agricultura rudimentar, as atividades produtivas não necessitavam de qualificação para o trabalho nem desenvolvimento do aprendizado cultural, dentro dos ditames do pensamento moderno. Conforme Romanelli (1986, p. 34) “A instrução em si não representava grande coisa na construção da sociedade nascente. As atividades de produção não exigiam preparo, quer do ponto de vista de sua administração, quer do ponto de vista da mão de obra”.

No período em que os povos africanos foram trazidos ao Brasil como escravizados, mais especificamente entre o século XVI e XIX, o processo de escolarização foi totalmente direcionado para brancos, livres e abastados. Estes tinham poder econômico e conseqüentemente acesso à educação. Após 1888, a população negra se torna oficialmente livre, porém, desprovida de acesso aos serviços básicos, como: emprego, moradia, saúde, educação, participação social e política, dentre outros. Totalmente abandonados pelo poder constituído, estes vão viver em situação análoga à escravidão e totalmente à margem das condições estabelecidas socialmente como dignas. Desprovidos de qualquer possibilidade de desenvolvimento de suas capacidades intelectuais no ensino formal, se voltam a trabalhar em serviços básicos, muitas vezes domésticos, não conseguindo prover seu sustento e muito menos dos seus familiares. Uma grande maioria desta população passa a viver em situação de miséria. Conforme Domingos (2012, p. 1),

Em termos gerais, o presente, com todas as suas injustiças e mazelas, se configura como única dimensão histórica do problema, já o passado, quando aparece, serve apenas para confirmar tudo aquilo que o presente nos comunica tão vivamente. Então, é inevitável que ao pensar em falar da educação dos negros no Brasil, seja preciso voltar-se o olhar para o período de escravidão, onde esses protagonistas tiveram que travar grandes lutas e passar por inúmeros sofrimentos para alcançar o mínimo de direitos civis.

É importante ressaltar que, durante o período colonial, várias escolas voltadas para a questão teológica e formação de sacerdotes foram criadas no Brasil, reforçando a formação catequética, que era a única ofertada, principalmente aos povos originários. O Iluminismo, que desponta na Europa, preconiza uma educação dentro dos ditames do capitalismo nascente. Bortoloti (2014, p. 32) colabora com esta análise afirmando que:

A escola defendida nesse período histórico deveria ser leiga e livre, independente de privilégios de classe. Esses pressupostos sugeriam a defesa de algumas ideias, que nem sempre foram colocadas em prática:

- Educação ao encargo do Estado;

- Obrigatoriedade e gratuidade do ensino elementar (instrução pública);
- Nacionalismo;
- Ênfase nas línguas vernáculas, em detrimento ao latim;
- Orientação prática voltada para as ciências, técnicas e ofícios, não mais privilegiando o estudo exclusivamente humanístico.

No Brasil de Marques de Pombal, defensor e adepto do Iluminismo, a educação continua voltada para as elites com a inclusão, na colônia, das escolas de artes e ofícios. Estas, por sua vez, perpetuavam as ideias do trabalho escravo, investindo no trabalho manual aprendido através da experiência com os artesões. Este modelo não representava a ideia de educação formal e ou científica, que passou a ser construída a partir da difusão dos ideais iluministas.

A reforma pombalina proposta para mudar esta situação é desenvolvida tanto em Portugal, como na colônia, exigindo mudanças administrativas contra os interesses da Igreja Católica representada pelos padres Jesuítas. Estes, por sua vez, estão em franco crescimento no Brasil Colônia. Conforme Maciel e Shigunov Neto (2006, p. 467): “Essas reformas exigiam um forte controle estatal e eficiente funcionamento da máquina administrativa e foram empreendidas, principalmente, contra a nobreza e a Companhia de Jesus, que representavam uma ameaça ao poder absoluto do rei”. Pombal, por sua vez, busca atribuir à educação jesuítica todos os problemas educacionais que se apresentam, tanto na metrópole como na colônia, ou seja, atribui a ela a decadência cultural e educacional vivenciadas naquele momento histórico. Sabe-se, porém, que há nesta atitude o propósito da implementação do pensamento iluminista já tão crescente em toda a Europa, que não se aplica muito à colônia, criando assim as condições ideais que desembocariam na expulsão dos jesuítas do Brasil. Maciel e Shigunov Neto (2006, p. 470) assim se posicionam:

As principais medidas implantadas pelo marquês, por intermédio do Alvará de 28 de junho de 1759, foram: total destruição da organização da educação jesuítica e sua metodologia de ensino, tanto no Brasil quanto em Portugal; instituição de aulas de gramática latina, de grego e de retórica; criação do cargo de ‘diretor de estudos’ – pretendia-se que fosse um órgão administrativo de orientação e fiscalização do ensino; introdução das aulas régias – aulas isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas; realização de concurso para escolha de professores para ministrarem as aulas régias; aprovação e instituição das aulas de comércio.

A reforma proposta, dentro dos ditames do Iluminismo, vem imbuída dos ideais da escola pública e laica, na perspectiva de se forjar o novo homem gerado pela educação e não mais pelos princípios religiosos. A referida reforma, porém, já se instala na perspectiva do capitalismo, gerando dois tipos de escola, uma para a nobreza/burguesia e uma outra para os

mais pobres. Este modelo, em momento algum, possibilita o acesso da população negra ao ensino, deixando todos à margem do acesso à educação. O povo negro, que já se configurava como a maioria da população, em nenhum momento, dentro da reforma, é incluído, visto que, não é considerado cidadão de direito e está ainda em situação de escravidão.

Durante o período do Império, não houve muitos investimentos voltados para aquela gama de analfabetos que foi se constituindo desde a Colônia. Em 1827, com a outorga da primeira Constituição, foi que se aprovou uma lei que cria a escola das primeiras letras nas cidades e vilas, algo que na verdade não se aplicou. O Ato Institucional de 1834 privou as províncias de oferecerem educação, se instituindo os Liceus provinciais, que não tinham recursos suficientes e sem professores capacitados, já nasceram fadados ao fracasso. A criação do colégio Pedro II foi o único autorizado a ofertar o ensino secundário. Conforme Bortoloti (2014, p. 63):

Entre 1840 e 1856, foram criadas em dez províncias as Casas dos Educandos Artífices que, mais do que instituições educacionais, eram instituições disciplinadoras. Ao lado dos Liceus de Artes e Ofícios, as Casas dos Educandos Artífices recolhiam crianças a partir dos seis anos e eram escolas de cunho assistencialista que não escondiam o objetivo de disciplinar a população menos abastada em razão do medo e da insegurança que essa população causa à elite.

No século XIX, intelectuais brasileiros começam um movimento, já no final do século, propondo novos rumos à educação. Propunham uma melhor adequação aos ditames da modernidade, principalmente no que diz respeito à formação dos trabalhadores, porém, por serem manifestações isoladas, não lograram grande êxito. No decorrer do referido século e início do século XX, a luta pela escola, leiga, pública, democrática e gratuita se intensifica. Nos anos seguintes estas manifestações vão dar lugar ao movimento da Escola Nova. Durante este mesmo século, se constrói uma política educacional na perspectiva de atender a população mais desprovida e, é claro, ao mercado de trabalho, que necessita de trabalhadores com uma formação mínima para operar máquinas. Abrindo, assim, espaço para dar respostas ao processo de industrialização que se apresenta como alternativa para o desenvolvimento do país, principalmente após a crise cafeeira do início do século.

A educação formal vai cada vez mais se mostrando como de fundamental importância para o acesso ao trabalho e a melhores condições de vida para a população pobre. Estes, advindos de um Brasil colonial e imperial de base escravista, ficaram sem opção de desenvolvimento de suas potencialidades. Domingos (2012, p. 5) nos afirma que, em relação à população negra, este imperativo se torna cada vez mais presente:

A educação era o caminho para a mobilidade socioeconômica da população negra desde o Período Imperial e manteve-se no Período Republicano, nas várias fases do Movimento Negro, que teve suas reivindicações, encabeçadas por grandes protagonistas dessa luta, como: A Imprensa Negra (1889) que refletia, de certa forma, uma importante dimensão da educação dos negros, a saber: educação e cultura apareciam quase como sinônimos na maioria dos artigos publicados pelos jornais militantes da época.

A educação se apresenta como de fundamental importância, porém, para os negros, o acesso era muito mais difícil, a ponto de haver rejeição as crianças negras nas escolas. Segundo Domingues (2009, p. 968):

No campo educacional, a situação não foi diferente. O negro se manteve afastado dos bancos escolares ou quando teve acesso a eles foi com muitas dificuldades. Em 1893, *O Exemplo*, jornal da imprensa negra do Rio Grande do Sul, em 8/1/1893, noticiava em primeira página: “Acaba de vir ao nosso conhecimento que algumas escolas públicas da capital recusam abertamente admitir ao ensino crianças de cor, outras que, limitando o número destas, mesmo assim maltratam-nas, a ponto de seus pais, em justa indignação retirarem-nas das aulas”.

O acesso dos negros à educação vai se constituindo para a população dita branca como uma afronta aos seus interesses. O processo de expulsão dos negros vai se construindo a partir da sua invisibilidade social acompanhada de sua marginalização e a concepção da ideia de sua relação direta com o crime, a ideia de sub-raça, sem condições intelectuais para o acesso à educação.

Durante a Primeira República, que se estende entre 1889 e 1930, a educação brasileira passara por diversas modificações na perspectiva de construção de um modelo a lá República Velha. A reforma de Benjamim Constant, em 1890, tinha como principais objetivos uma escola leiga, gratuita, baseada na liberdade e na modalidade de graus, sendo o primeiro para crianças de 7 a 13 anos e o segundo para crianças de 13 a 15, como também um ensino secundário ofertado no período de 7 anos. A reforma reestruturava, também, o ensino superior. Foram criados o Conselho de Instrução Superior (Decreto 1232-G) como a regulamentação das faculdades de direito, a equiparação dos diplomas expedidos pelas faculdades particulares aos das Instituições públicas federais (Decreto 1232 H). Modifica-se, também, o currículo escolar, como nos afirma Palma Filho (2005, p. 2):

Em relação ao plano curricular do ensino secundário, a reforma B. Constant, sem suprimir a parte tradicional do currículo, ou seja, o estudo do Latim e do Grego, propôs que a sua parte principal fosse constituída pelo estudo das ciências fundamentais, em um curso de sete anos, na ordem lógica de sua classificação estabelecida por Augusto Comte, um dos mentores da filosofia positivista.

A reforma proposta não vai lograr êxito, visto que os interesses estudantis estavam voltados para o ensino secundário e houve muitos protestos relativos ao modelo que se propunha, sendo um dos motivos o fato do novo modelo não preparar para o já citado ensino secundário.

O código de Epitácio Pessoa, em 1901, por sua vez, durante o governo de Campos Sales, propõe o incremento do estudo literário no ensino secundário o reduzindo para seis anos. Nesta sua reforma, há avanços na equiparação do ensino ao realizado no colégio Pedro II (referência em ensino para as elites), uniformizando assim o sistema educacional em todo o território brasileiro. O código não se sustentou por procurar tornar o ensino secundário necessário por si mesmo e não um preparatório para o ensino superior.

A Reforma Rivadavia Corrêa, em 1911, que até hoje é conhecida como a reforma que desoficializou o ensino brasileiro, durante o governo do presidente Hermes da Fonseca, que a promulga através do Decreto nº 8.659, tornando-a uma espécie de Lei Orgânica do ensino superior e fundamental. A dita reforma buscava tornar o ensino não obrigatório, criando ainda os exames de admissão para a entrada nas faculdades. Estas medidas, no entanto, geram a oferta de cursos superiores de pouca qualidade e conseqüentemente uma corrida composta por alunos medíocres, em busca de diplomas e conseqüentemente uma certa ascensão social. Por estas questões, a reforma foi revogada, de forma parcial, já em 1915.

A Reforma Carlos Maximiliano, em 1915, é considerada por muitos a melhor realizada na República Velha. Ela se preocupava com a melhor preparação dos secundaristas para o ensino superior, representando o anseio de alunos e familiares. É importante, porém, afirmar que uma grande maioria da população estava no analfabetismo, sem acesso ao ensino primário e dentro desta gama de pessoas toda a população negra, com raras exceções. O que representou bem esta Reforma foi o fato dela manter o que de bom se pretendeu nas anteriores.

A Reforma João Luiz Alves – Rocha Vaz, 1925, vem ampliar a anterior, de 1915, dando uma regularidade ao ensino secundário, buscando desvinculá-lo da ideia de mero preparador para o ensino superior. Dentre as medidas tomadas, há a seriação do ensino secundário com a implementação do curso de filosofia no último ano, são implementadas as ideias de preparação para a vida. O curso poderia ser encerrado no quinto ano com a aprovação no curso superior, porém, os alunos que concluíssem o sexto ano já saíam com o bacharelado em Ciências e Letras (Reforma [...], 2009).

Durante a década 1930 e nas seguintes, o Brasil será diretamente atingido pelos objetivos do processo de industrialização. Para que tal feito aconteça é necessário que haja um modelo de escola que garanta aos operários os saberes básicos para operar máquinas e fazerem

funcionar o chão das fábricas. Estas se instalavam de forma mais contundente no sudeste do país causando, no futuro próximo, uma maior discrepância de desenvolvimento entre as regiões e em consequência destas disparidades, o Nordeste passa a ser uma das regiões mais atrasadas. Conforme Furtado (1959, p. 10),

O desenvolvimento econômico no mundo todo tende a criar desigualdades. É uma lei universal inerente ao processo de crescimento: a lei da concentração. E dentro de um país de dimensões continentais como o Brasil, de desenvolvimento espontâneo, entregue ao acaso, os imperativos dessa lei tendem a criar problemas capazes de acarretar tropeços à própria formação da nacionalidade.

Como bem nos afirma Furtado (1959), as desigualdades ocasionadas pelo processo de industrialização fazem com que as regiões se distanciem em condições de desenvolvimento. Este processo, por sua vez, compromete a oferta da educação nas regiões mais pobres, principalmente em relação à qualidade, visto que a educação está a serviço, neste momento, da industrialização. Assim, se não há oferta de emprego no mercado, conseqüentemente, não há oferta de qualificação.

Nos grandes centros, porém, já se estabelecia os ideais da Escola Nova, dando ao Brasil a possibilidade de dar um novo contexto e sentido à educação. Partindo-se da crença que o aumento do número de escolas e o acesso de grande parte da população ao ensino formal fará com que haja mais desenvolvimento e ascensão da população mais empobrecida. Desta forma, o país entrará nos trilhos do crescimento a exemplo das nações mais desenvolvidas. É verdade, porém, que durante os anos que antecederam o golpe de 1930, o Brasil mal atinge os passos definidos pelo Movimento Escolanovista no sentido do desenvolvimento educacional.

O governo Vargas se mostra como um despertar para as causas do nosso subdesenvolvimento. Ribeiro (1992, p. 92) estabelece duas causas para tal despertar em relação ao nosso atraso:

Em primeiro lugar, ter-se-ia a destacar o reconhecimento de que uma economia onde o setor central era a agricultura de exportação não oferecia condições de desenvolvimento. Desenvolvimento está aqui sendo empregado por nós, no sentido de “[...] um processo de transformação econômico, político, social através do qual o crescimento do padrão de vida da população tende a tornar-se autômato e autônomo (Pereira 1968, 15), e não com o sentido de altas taxas de crescimento econômico que reflitam no crescimento do padrão de vida de apenas uma parcela, às vezes, muito pequena da população.

Em segundo lugar, o paulatino reconhecimento de que a dependência econômica brasileira em relação à economia externa tinha que ser rompida.

As duas causas, em realidade, se interpenetram e quase se confundem no período, à medida que tal dependência é caracterizada como sendo resultado de a economia estar baseada na agricultura de exportação, exigindo a importação de manufaturados.

Neste contexto de disputas entre os setores que defendem a exportação e os que não a defendem, surgem os ideais do nacional desenvolvimento, que busca substituir o processo exportador. Estas disputas levaram à queda de Washington Luís e à tomada de poder por Getúlio Vargas, porém, as referidas disputas deixaram o governo sem ação nos dois primeiros anos. A situação gerou, em todas as áreas, um descontentamento, principalmente por parte dos educadores, que anteriormente fizeram valer um projeto para a educação. É claro que, já em 1930, foi criado o Ministério da Educação, entregue a Francisco Campos, e logo se inicia a reforma do ensino superior em 1931, seguida da estruturação do ensino secundário que se dividiu em duas partes, a primeira parte com duração de cinco anos (Ensino Fundamental) e a segunda parte com duração de dois anos, uma espécie da preparação para a especialização profissional. O período entre 1931 e 1937, devido a estas mudanças e lutas dentro do governo, ficou conhecido como o período do conflito de ideias.

É estabelecida, neste momento, uma maior disputa entre aqueles que defendem as ideias conservadoras e aqueles que defendem as ideias consideradas mais avançadas em educação, que foram diretamente consideradas comunistas. Esta estratégia tinha, no sentido mais negativo, a intenção de fazer com que os defensores da escola nova não fossem socialmente bem-vistos. Neste sentido, Ribeiro (1992, p. 102) nos afirma:

Reforçam, voluntariamente, ou não, em certa medida, a tendência política de natureza fascista que se propaga em alguns centros brasileiros (sobretudo nos estados do Sul) desde os anos 20. Em 1928, surge o partido fascista brasileiro e em 1932 é criado por Plínio Salgado a ação integralista brasileira. Seu lema “Deus Pátria e Família” sintetiza a natureza conservadora dos princípios defendidos por esta tendência política. Princípios estes defendidos pelo estado autoritário, nacionalista e anticomunista, dirigido por “elites esclarecidas” que tinham por função principal “conciliar” os conflitos de classes através de um controle autoritário das práticas das classes sociais. [...] é necessário destacar que contra esta tendência conservadora é criada a aliança nacional libertadora, a exemplo das Frentes Populares antifascistas e anti-imperialistas que surgiram na Europa.

A Constituição de 1934 deu uma certa ênfase à educação, porém, atende diretamente às pressões da Igreja Católica, principalmente em relação à manutenção do ensino religioso no currículo escolar. Em contrapartida, algumas pautas dos escolanovistas também são atendidas, entre elas o fato do Governo Federal assumir a educação, o Plano Nacional de Educação, entre outros.

Vargas ficou no poder entre 1934 e 1937, no governo conhecido como constitucional, e entre 1937 e 1945, em seguida é eleito pelo voto direto e governa entre 1951 e 1954. Este período foi de grande importância para a educação, por se tratar de um período de

muitas mudanças, principalmente na matriz de produção econômica. Assim, a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, o lançamento do manifesto dos pioneiros da educação que propõe escola leiga e obrigatória para todos. Na Constituição de 1934, temos garantida a gratuidade do ensino primário, a definição das responsabilidades do ensino nas esferas estaduais, municipais e federal. A Constituição de 1937, porém, oficializa o ensino dual, garantindo o modelo profissionalizante ou voltado para o ensino superior, como também a criação das escolas para os filhos dos operários. Desta forma, se mantinha a divisão de classes com pouca mobilidade social, gerando uma maior disponibilidade de mão de obra.

Nos anos de 1942, temos o início da Reforma Capanema que através de diversos decretos visa organizar a educação através das leis orgânicas do ensino. Os referidos decretos buscavam organizar o currículo do ensino industrial, o ensino secundário, comercial, normal, agrícola, como também nos ciclos de estudo. Desta forma, foi criado, através de decreto, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). A reforma continua em vigência até a criação de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961.

O processo de redemocratização, que começa a se instaurar no Brasil após 1945, foi brutalmente interrompido pelo Golpe Militar de 1964, instaurando no país uma ditadura militar repressiva que se expressa claramente na forma como se vai educar as novas gerações. Na perspectiva de acelerar o capitalismo nacional através da modernização do estado. Dentro desta nova perspectiva, serão implantadas reformas educacionais que se estabelecem inicialmente nas palavras de Ferreira Jr. (2010, p. 98):

Na esteira desse processo de modernização capitalista pela via autoritária, o regime militar implantou as reformas educacionais de 1968, a Lei nº 5.540 que reformou a universidade, e a lei de 1971, a Lei nº 5.692, que estabeleceu o sistema nacional de 1º e 2º graus. Ambas tinham como objetivo criar uma ligação orgânica entre o aumento da eficiência produtiva do trabalho e a modernização autoritária das relações capitalistas de produção. Ou seja, a educação no âmbito do regime militar foi concebida como instrumento a serviço da racionalidade tecnocrática com o objetivo de viabilizar o slogan “Brasil grande potência”.

A educação, a partir daí, segue seu rito fundamentado em ensino de primeiro e segundo graus. O formato de oito anos para o primeiro que compõe a faixa etária de sete a quatorze anos e um segundo grau facultado de três anos. Este modelo estava totalmente voltado para atender ao mercado da indústria, principalmente nas capitais. O ensino superior com ampliação de matrículas voltadas à mesma lógica do desenvolvimento, como também o sistema de pós-graduação no sentido de atender ao próprio ensino superior.

Apesar de todas as transformações porque passou a educação no Brasil, os grupos descendentes de povos escravizados e nossos povos originários sempre estiveram à margem deste processo, e com suas referências históricas e culturais apagadas e ou distorcidas nos processos de construção dos modelos da educação até então definidos pelo sistema legal, principalmente com a não inclusão de conteúdos que valorizassem sua história e culturas.

A Constituição de 1988, fruto do processo de redemocratização, propõe a educação democrática, leiga e gratuita, validando elementos como o ensino fundamental e médio obrigatórios, creches, recurso público assegurado à escola, plano nacional de educação, entre outros. Todas estas questões vêm acrescidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, que posteriormente foi alterada em seu artigo 26, em decorrência da promulgação da Lei nº 10639/2003. Assim, foram acrescidos os seguintes artigos:

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

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

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003).

A referida lei teve ainda seus incisos 3º e Art. 79-A vetados, porém o Art. 79-B, que afirma o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra', foi mantido.

A lei referida anteriormente faz parte de um cabedal de leis antirracistas ou protetivas produzidas no Brasil ao longo dos anos, porém, não foram capazes de amenizar as situações de submissão a que muitas vezes são sujeitados os negros. A exemplo, cito a Lei 1.390/51, conhecida como Afonso Arinos, aprovada no intuito de se investir em pesquisa sobre o negro no Brasil. Cito ainda o primeiro congresso do negro brasileiro, empreitadas que representam de forma mais veemente a produção intelectual casada com a prática de política oficial, ou seja, o legislativo dando conta de uma questão que, àquela época, gerava muito espanto e desconfiança. Conforme Silva (2018 p. 45):

No âmbito do Movimento Negro, as reações foram de satisfação ou de dúvidas quanto à sua eficácia diante de tantas urgências da população negra. Grin e Maio destacam uma enquete sobre a Lei, realizada em 1951 pelo Jornal de Letras e identificam nas falas do sociólogo Guerreiro Ramos, de Abdias Nascimento, fundador do TEN e de

Isaltino Veiga dos Santos, líder da Frente Negra em São Paulo, “um tom de ceticismo em relação ao verdadeiro alcance da lei”, pois “eles reconhecem que é uma iniciativa de criminalização do preconceito racial, mas que não incide, contudo, sobre a estrutura social marcada pela desigualdade na qual se encontram os negros no Brasil.”

No ano de 1980, o deputado federal Paulo Paim apresentou o Projeto de Lei nº 678/88, que dispõe sobre a inclusão do ensino de história da África e história do negro no Brasil como disciplina obrigatória do currículo escolar, projeto que foi arquivado em janeiro de 1996. Porém, no ano seguinte, destaca-se a Lei nº 7.716/89, que define os crimes de preconceito racial e de cor. Há, ainda, a apresentação do Projeto de Lei nº 18/95, da senadora Benedita da Silva, que mais uma vez propõe, a exemplo do projeto 678/88, a disciplina história e cultura da África na educação básica e no ensino superior. A luta por reconhecimento e combate ao preconceito e à valorização da cultura afro-brasileira e da história da África foi sendo travada através de diversos projetos de lei que se seguem: projeto de Lei nº 75/97, do senador Abdias Nascimento, que dispunha de medidas compensatórias para implantação do princípio da isonomia social do negro; o Projeto de Lei nº 259/1999, dos deputados federais Ester Grossi e Ben-Hur Ferreira, que dispõe sobre a inclusão no currículo escolar oficial da temática história e cultura afro-brasileira, projeto este que dará origem, anos depois, à Lei 10.639/2003, objeto de estudo desta pesquisa.

A história da educação no Brasil se dá num crescente de formalização legal que, em sua base, não estabelece ações que minimamente possam levar em consideração os grupos marginalizados. Sempre atendendo aos interesses econômicos e políticos em diversos momentos históricos, fortalece, ao invés de combater, comportamentos excludentes. Em relação à população negra, mestiça, esta exclusão se caracteriza através de um apagamento histórico cada vez mais contundente. É claro que, em toda ação humana, há formas de reação constantemente acontecendo e, no nosso caso, destacaremos como se dá a relação da construção legal, a legislação, seus interesses e contraponto com processo de existência e resistência negra no Brasil. Será feito um levantamento legal da legislação, seguido de uma construção da perspectiva de resistência dos povos aqui escravizados e de seus descendentes através das várias iniciativas do movimento negro.

4 DA LEI DO VENTRE LIVRE À LEI Nº 10.639/03: UMA HISTÓRIA DE DOMINAÇÃO, RACISMO, BRANQUEAMENTO E RESISTÊNCIA

Nem sempre aquilo que aparenta libertar faz com que a liberdade aconteça. Estamos aqui diante deste paradoxo que discutiremos durante este capítulo. A Lei do Ventre Livre não libertou ventre algum e, como consequência disso, se faz necessário compreendermos que as leis subsequentes também não fizeram. Nesta trajetória, o racismo foi cada vez mais tomando corpo no Brasil. A discriminação racial abordada neste capítulo vai se instalando em todos os âmbitos da sociedade fundamentados em teorias que negam a existência do negro como ser humano. A educação, sempre vista como elemento de transformação social, foi utilizada para fundamentar o branqueamento da população negra. É importante percebermos, também, que os negros resistiram e resistem bravamente à dominação vinculada ao branqueamento e ao racismo, a ponto de se organizarem em grupos para educar seus filhos, grupos políticos, grupos culturais, jornais, dentre outros que se proliferaram desde o império até os nossos dias. É importante frisar que os quilombos se constituíram como a maior forma de resistência nos tempos do Brasil Colônia e que ainda se perpetuam em comunidades quilombolas. Por fim, discutiremos a trajetória que nos faz chegar à Lei nº 10.639/03, passando pelo governo Vargas, ditadura militar, arrematando esta trajetória de luta dos negros, por direitos e contra o racismo.

Em termos de organização social e política o Brasil vai se construindo como um país onde a cultura republicana é pouco vivida, o que se estabelece é uma cultura baseada nos favores e nas relações de parentesco e ou amizade, através de arranjos de cunho social, familiar e, porque não dizer, de cunho racial. Esta construção nacional nos custa muito caro em todos os aspectos da vida em sociedade, porém, como nos afirma Sodré (2023, p. 37), o Brasil se apresenta como:

País territorialmente segmentado e controlado por oligarquias latifundiárias, não houve aqui um pacto fundacional dos estados, e sim uma transformação multissecular da empresa colonial das origens – realizada por latifúndio monocultor e regime escravista, no lugar de estado – em território nacional.

Sodré (2023) vai analisando estes aspectos tendo como referência a obra de Caio Prado Jr., de 1942, *A formação do Brasil contemporâneo*, que traça aspectos do desenvolvimento do país na exploração de modelo colonial com perspectiva em atender o mercado externo, tendo como principais elementos o trabalho escravista, a família patriarcal, a Igreja Católica e o Império. O controle estabelecido na fundação do estado brasileiro não se reduz exclusivamente ao território enquanto espaço físico, ele se estende à vida social e relações

cotidianas, principalmente no domínio dos corpos, seja das mulheres, seja dos trabalhadores, seja dos pobres, seja dos povos originários, seja dos negros (oficialmente escravizados ou não). Desta forma, Sodré (2023, p. 43) fundamenta as práticas do racismo para além do escravismo, ao nos afirmar que:

Na sociedade escravista, o racismo era uma tecnologia de poder declarada ou visível, cujo arcabouço consistia em um tríptico de estigmatização/discriminação/segregação, estruturalmente ou sistematicamente inscrito em leis e fatos normativos. Ou seja, não era um fenômeno ideologicamente dependente apenas de doutrinas e discursos, uma vez que estava “naturalizado” pelo arcabouço colonial. [...]. A racialização pós-abolicionista era uma estratégia endocolonial de construção de fronteiras sociais internas, ideologicamente respaldada por saberes pseudocientíficos sobre uma inferioridade antropológica do negro, assim como por interesses econômicos, no sentido de atribuir menor valor salarial a sua força de trabalho como homem livre.

No processo de desarticulação do regime escravista no Brasil, a Lei Rio Branco, sancionada em 1871, mais conhecida como Lei do Ventre Livre, se configura como um dos primeiros sinais da abolição da escravatura no Brasil, porém cria um paradoxo, pois, se havia por um lado a pressão internacional, principalmente da Inglaterra, havia por outro, o protecionismo dos grandes latifundiários à economia. A Lei do Ventre Livre, que vem como estratégia para minimizar este paradoxo, acaba gerando também outra forma de escravidão, pois ao estabelecer que os filhos de mulheres escravizadas a partir de 28 de setembro de 1821 já nasciam livres, esta liberdade estava cheia de condições. Os senhores mantinham estes sobre seu poder até os oito anos como pagamento de compensação ou até os 21 anos com o objetivo de garantir sua “educação”, na verdade estes continuavam a ser explorados na sua força de trabalho. Nas palavras de Bento (2022, p. 34):

Por sua vez, o Brasil se preocupou em prover reparação aos proprietários de escravizados. Em 1871, por exemplo, foi publicada a Lei do Ventre Livre, libertando os filhos das mulheres escravizadas, mas colocando-os sob custódia do senhor, que deveria receber uma indenização do estado quando a criança completasse oito anos, ou poderia exigir compensação da própria criança forçando-a a trabalhar até os 21 anos.

Um outro aspecto a se observar, é que se cria uma situação complicada dentro das famílias que passam a ser compostas por pessoas escravizadas, que nasceram antes da promulgação da lei, e os ditos libertos. As reações à lei foram diversas, desde os grandes coronéis escravocratas que temem pela perda de seus privilégios, do trabalho escravo, aos que defendiam o movimento abolicionista e que consideravam a lei muito ineficiente.

A Lei do Ventre Livre vai se apresentando como um caminho, apesar das distorções e da não efetivação dela, para que a lei Aurea, de 1888, fosse promulgada. Esta, por sua vez,

contribui muito para que os grilhões físicos fossem retirados dos braços dos escravizados, porém, os negros libertos ficaram numa situação de vulnerabilidade tamanha, correspondente ao abandono social, gerando uma disparidade de oportunidades que se perpetua até nossos dias. Fernandes (2008) nos aponta exatamente a situação que vai cada vez mais se agravar, e que esta parcela da população e seus descendentes vive de geração em geração. O agora negro livre é desprovido de qualquer garantia social e os seus escravizadores são eximidos de qualquer responsabilidade econômica e assistencial sobre suas vidas. O estado não se incumbiu desta missão e muito menos a Igreja Católica.

O negro, dito liberto, se encontra entregue à sua própria sorte para manter sua subsistência e a dos seus dependentes. Uma situação difícil numa sociedade totalmente pensada para excluí-lo, explorá-lo e principalmente jogar sobre ele a responsabilidade do racismo que repousa na sua cor de pele, na sua manifestação histórica e cultural. Segundo Fernandes (2008, p. 29), “o liberto se viu convertido, sumária e abruptamente em senhor de si mesmo, tornando-se responsável por si e seus dependentes, embora não dispusesse de meios materiais e morais para realizar essa proeza nos quadros de uma economia competitiva”.

A questão da divisão racial, e principalmente em relação à raça negra, tem causado na sociedade europeia, desde os primeiros contatos, questionamentos e posicionamentos perturbadores, como nos afirma Mbembe (2018, p. 12);

O negro e a raça têm sido sinônimos no imaginário das sociedades europeias. Designações primárias, pesadas, perturbadoras e desequilibradas, símbolos de intensidade crua e de repulsa, a aparição de um e de outra no saber e no discurso modernos sobre o homem (e, por consequência, sobre o "humanismo" e a "humanidade") foi, se não simultâneo, pelo menos paralelo; e, desde o início do século XVIII, constituíram ambos o subsolo (inconfesso e muitas vezes negado), ou melhor, o complexo nuclear a partir do qual se difundiu o projeto moderno de conhecimento - mas também de governo. Ambos representam figuras gêmeas do delírio que a modernidade produziu.

Mbembe (2018) segue comentando sobre estes delírios e as razões da sua existência, definindo elementos como: a irracionalidade em compreendermos a existência do negro; a negação de tal existência a partir do fato que ninguém está confortável em existir na condição de negro dentro do estabelecido socialmente. Já que o racismo se apresenta como a redução do corpo a questão da cor da pele. Moore (2007, p. 37), nos chama a atenção para a sua origem ao nos afirmar que:

Racismo é um fenômeno eminentemente histórico ligado a conflitos reais ocorridos na história dos povos. Se, efetivamente, como pensamos, o racismo remete à história longínqua da interação entre diferentes populações do globo, certas questões devem

ser respondidas, por exemplo, trata-se de que tipos de conflitos, especificamente? Entre quais povos? Onde? Quando? essas indagações nos remetem ao cerne do problema: a saber, o próprio conhecimento factual da história da humanidade. mas nada é mais problemático e contido de preconceitos racistas que a questão de determinar a respectiva posição das diferentes populações humanas na grande trama que foi o povoamento do planeta e a constituição das primeiras sociedades estáveis. Parece-nos evidente que as respostas a estas indagações são praticamente impossíveis sem primeiro operarmos uma mudança de paradigma que nos permita enxergar a História de maneira factual em toda complexidade de seus desdobramentos inesperados.

No contexto histórico da invenção da América fica claro todo um projeto de desqualificação do negro a partir da ideia da sua pouca contribuição na história. Este pensamento, quer definir o ser humano unicamente a uma suposta contribuição histórica, ou seja, está produzindo riqueza e ou exploração do trabalho, na perspectiva europeia. Toda a argumentação tem como pano de fundo a aceitação da escravização destes povos como algo necessário para a sociedade, visto que o projeto é estritamente econômico. É sabido que o nosso total desconhecimento da história e da cultura dos povos africanos, como também a destruição dos valores relativos a elas, traz em si uma gama de informações carregadas de ideias e comportamentos que desqualificam o ser humano a partir da cor da pele, que foi estereotipada e inferiorizada. Assim, toda a produção de valores, sejam: morais, trabalho, religião, entre outros, são considerados inferiores, imorais, que negam a religião (no caso o cristianismo), e devem ser destruídos. Souza (2021, p.140) contribui para esta reflexão afirmando que:

No Brasil, a tese de Gobineau acerca de inferioridade natural dos mestiços e negros, aceita por todos sem exceção, até pelo mais radical entre os abolicionistas, como Joaquim Nabuco, foi temperada com uma pitada de esperança. Em vez da condenação a extinção e à morte da espécie como assegurava Gobineau desenvolveu-se a ideia do “branqueamento” como a lei social mais permanente no Brasil republicano.

Dentro da perspectiva do racismo aqui relatado, não se pode deixar de citar o fato da escravização como fruto e ao mesmo tempo como propagadora do preconceito racial. No nosso caso específico de uma escravização extremamente violenta e que destituiu este ser humano da sua própria condição de humanidade, ou seja, o reduziu a coisa, objeto com valor monetário específico, sem “alma”, sem história, sem cultura. Sua única alternativa é acreditar que poderia se tornar branco. A partir desta brutal transformação, a redução da sua condição à ideia de escravo o constitui como ser de segunda categoria, construindo em si o ser escravo e, a partir daí, seus senhores podem definir a sua vida e sua morte, reduzindo-os a objetos feitos para serem consumidos. Neste sentido, Fanon (2020, p. 22) afirma:

O negro é um homem negro; isto é, em decorrência de uma série de aberrações afetivas ele se instalou no meio do universo do qual será preciso removê-lo. O problema tem sua importância. Não almejamos nada menos do que libertar o homem de cor de si mesmo. Seguiremos bem lentamente, pois existem dois campos: o branco e o negro. Interpelaremos com tenacidade as duas metafísicas e veremos que são à miúdo, bastante dissolventes.

A concepção a qual o ser humano, constituído socialmente como negro, o leva à condição de não ser, ou seja, à condição de ter sua humanidade destituída a partir da cor da sua pele. Este pensar nos conduz, também, à divisão dos seres humanos em pele preta ou branca, gerando-se um antagonismo entre as formas como se apresentam a cor da pele das pessoas, ou seja, à segregação racial. Todo este processo é fruto da despersonalização de um povo, inaugurada, principalmente na América, pelas vias do colonialismo europeu. Esta descaracterização do ser negro, o destitui de si e o adere ao dominador, gerando nestes primeiros a negação da sua condição humana dentro do processo de coisificação humana por conta da sua raça.

Ao ser negado e coisificado só resta uma saída, a busca da aceitação de sua condição e a adaptação ao que está posto. É claro que após o desmantelamento do sistema escravista e sua substituição por um outro tão explorador quanto, o que resta aos dominantes é buscar apagar as marcas da presença dos negros por meio do ideário do branqueamento da população que discutiremos a seguir.

4.1 A educação, o negro e o ideário do branqueamento da população

O acesso à educação formal pela população negra no Brasil, no período em que o escravismo estava em pauta, era mínimo, ou seja, reduzido a quase nada. Algumas ações públicas, porém, vão abrindo algumas perspectivas para um certo acesso, podemos citar o Alvará de 31 de janeiro de 1775, que considerava livres as crianças, que foram depositadas na roda dos expostos e que poderiam ser requisitadas pelos senhores de seus pais a custo de pagamento de despesas, porém, em 1823, fica decretado que devem ser livres. Se seguindo a este decreto teremos a já citada Lei 2.040, de 28 de setembro de 1821, conhecida como Lei do Ventre Livre, e décadas depois a conhecida Lei Áurea, de número 3.353, de 13 de maio de 1888, que deveria extinguir a escravidão no país. Neste período havia um grande debate sobre a necessidade da escolarização que sempre foi voltada para as elites e precisava ser “adaptada” para os menos favorecidos, nos ditames do novo processo de exploração do trabalho que se

anunciava. Assim, o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, cria as escolas de artífices e ensino primário gratuito.

Várias leis foram criadas na perspectiva de “inclusão” dos menos favorecidos no processo educacional brasileiro, porém outras condições sociais de acesso às políticas públicas e ao trabalho digno não foram em momento algum garantidas. Conforme Domingos (2012, p. 4):

Assim o que se pretende analisar de fato é o que as diversas leis criadas, desde os períodos da escravatura e chegando até hoje, têm contribuído ou não para possibilitar o direito ao acesso, ou inserção na educação para os negros no Brasil. Os eixos “exclusão e abandono” se entrecruzam, quando examinamos, em detalhe, a questão das crianças beneficiadas pela Lei do Ventre Livre, de 28 de setembro de 1871, crianças nascidas de mulheres escravas, a partir dessa data, eram livres e deviam ser educadas. Esta lei representou um duro golpe na escravidão, e um marco, pois foi o início de uma longa luta na história da criança negra, existente ainda hoje na sociedade moderna.

Os eixos exclusão e abandono, definidos pelo teórico em pauta, se apresentam como fundamentais para este debate. Um outro aspecto relevante é percebermos como o ideário do branqueamento da população negra, no sentido de “limpar o sangue” destituir sua condição, objetivava a criação de uma população mais “pura”. Não obstante, é necessário frisar que, já no início do século XX, a educação se constituiu, como já citado anteriormente, no meio de crescimento social. Criou-se, então, uma ideia comum nas famílias mais pobres, e entre elas as negras, de que a única riqueza que os pais poderiam deixar para seus filhos seria a educação, nos ditames da educação formal.

O modelo de educação proposto tem em suas entranhas o viés do dominador, ou seja, é estabelecido pelo *modus operandi* da sociedade de classes constituída pelo modelo do homem branco, europeu, bem-sucedido. Em contraponto ao modelo definido como ideal, é difundida a concepção do homem negro preguiçoso, violento, pobre, sujo e ignorante. Cavalleiro (2012, p. 29) assim se posiciona: “[...] estes são, em diversas situações, culpabilizados por se encontrarem em situação precária, pois, supostamente, lhes faltam vontade e esforço próprios para alterar sua condição de vida”. Ou seja, o ser negro e consequentemente pobre, dentro desta lógica, se constitui em falta de vontade, de esforço, corroborando com a imagem do negro preguiçoso. Neste sentido, o ideário do branqueamento da população negra vai se estabelecendo como modelo de ascensão social. O Brasil, entre outros países, começa, neste momento, a receber os imigrantes europeus. Esta nova estratégia de fundação de colônias e de repovoação das áreas rurais é utilizada como estratégia para fundamentar o fato de que pessoas brancas, vindas da Europa, vão trazer desenvolvimento e

progresso, contribuindo na construção de um país mais “civilizado”. Estes imigrantes vão cumprir, na verdade, o papel do ideário do homem branco e bem-sucedido afirmado anteriormente. Neste sentido, Souza (2021, p. 220) afirma:

A importação maciça e direta de brancos europeus no período pós-abolição leva ao paroxismo a lei social mais importante para a mobilidade social e para a classificação social dos indivíduos e classes sociais no Brasil Colônia: o processo de branqueamento. Esse processo de dominação social não foi utilizado apenas no Brasil. Praticamente todas as potências imperialistas europeias fizeram o mesmo nas Américas e na África. Dado que as posições populares eram ocupadas por brancos no topo e negros ou indígenas na base da hierarquia social, as posições intermediárias tendiam a ser ocupadas por mestiços. Assim, a hierarquia social perdia sua característica de criação arbitrária humana e passava a designar o atemporal, inscrito em uma ordem supostamente “biológica” e imutável, refletindo uma ordem “natural”.

Partindo das premissas da ideologia do branqueamento, da ordem hierárquica que compõe as sociedades, e no nosso caso, a brasileira, está bem definido que é natural e necessário, para a manutenção da organização social, o tornar-se branco. Fanon (2020, p. 23) é assertivo ao afirmar que: “O negro quer ser branco. O branco se empenha em atingir uma condição humana”. Ao afirmar esta condição imposta ao negro no processo de branqueamento, o autor referido nos remete ao fato que a negação do ser negro em nossa sociedade se torna essencial para que estes sejam aceitos socialmente, e ainda reafirma que o ser branco se torna modelo da condição humana.

A manutenção do status, se estabelece como natural ao mesmo tempo que o processo de segregação racial se “ameniza” concedendo ao negro uma oportunidade de “limpar” a raça, e a “limpeza” está atrelada ao fato da busca por ascensão e aceitação o libertando dos seus traços negroides através dos comportamentos dos brancos. Outro aspecto é a reprodução de mestiços e a construção da aparência do branco, por meio do alisamento dos seus cabelos, os pintando para que fiquem loiros, entre outros. Estas práticas, baseadas na diminuição da presença negra, trazem à classe social dominante um certo alívio, pois havia uma preocupação com a presença de uma população volumosa de pessoas negras livres. Para Souza (2021, p.221) “o branqueamento como lei de ferro da ascensão social no Brasil só pode ser compreendido, portanto, pela combinação inextrincável de racismo de classe e racismo de raça, que passam a se reforçar mutuamente”. Ao se estabelecer estes comportamentos de negação total do ser negro e da classe social a qual pertence, podemos afirmar que vem à tona toda a herança escravocrata com seus aspectos negativos aos negros e positivos a pessoas brancas. Há um misto de pertencimento ao grupo dos dominadores como também a todas as práticas de violação cometidas pelos ancestrais como nos afirma Bento (2022, p. 23):

É preciso identificar a existência de um pacto narcísico entre coletivos que carregam segredos em relação a seus ancestrais, atos vergonhosos como assassinatos e violações cometidos por antepassados, transmitidos através de gerações e escondidos, dentro dos próprios grupos, numa espécie de sepultura secreta. Assim é que a realidade da supremacia branca nas organizações públicas e privadas da sociedade brasileira é usufruída pelas novas gerações brancas como mérito do seu grupo, ou seja, como se não tivesse nada a ver com os atos anti-humanitários cometidos no período da escravidão.

Para Bento (2022), os descendentes dos homens brancos escravizadores são beneficiários da estrutura de dominação construída através de uma rede de proteção concreta e ou simbólica. Como o ser negro o condena a ficar no último patamar da hierarquia racial e social o embranquecimento se apresenta como a saída para se livrar do estigma. Assim os já referidos descendentes de pessoas de raça branca garantem o seu lugar de superioridade em detrimento daqueles que constituem a classe dos condenados à exploração. O local social privilegiado do branco na sociedade brasileira lhes oferece uma maior representatividade, pois conforme Pinheiro (2023, p. 46) “são várias as evidências cotidianas do privilégio branco. A autorrepresentação invariavelmente positiva e a ocupação de todo e qualquer espaço de poder são algumas delas”.

No espaço escolar e midiático, a representação do negro é, na sua maioria, relegada a atividades dos cuidados do lar e serviços braçais, os espaços de mídia até bem pouco tempo, e ainda hoje, não trazem grandes ícones negros a ponto de gerar uma representação mais significativa nos espaços de maior relevância social. Os livros didáticos não revelam esta figura negra como representante confiável e bem-sucedida socialmente. Porém, Pinheiro (2023, p. 46), ao se referir à representação das pessoas brancas nos espaços de poder, assim se posiciona:

Elas se veem altamente positivadas nos brinquedos, nas animações infantis, nas literaturas (tanto pela autoria dos livros quanto pelo conteúdo). Elas se veem em massa ocupando cargos na política institucional, nos programas de TV, na cena musical brasileira, nas lideranças empresariais, nos magistrados, nas ciências e nas tecnologias, nos espaços acadêmicos, em absolutamente todos os complexos sociais. Pessoas brancas estão massivamente no topo. [...] mesmo as pessoas brancas que não acessaram o acúmulo material que seus ancestrais deixaram para as novas gerações têm a facilidade de se projetar nos espaços de poder por representatividade absoluta.

Em relação ao livro didático, Cavalleiro (2012, p. 32) nos afirma que:

Na escola pública de primeiro grau, é possível verificar a existência de um ritual pedagógico que, para Luiz Alberto Gonçalves, vem reproduzindo a exclusão e, conseqüentemente, a marginalização escolar de crianças e de jovens negros. Para ele,

o 'ritual pedagógico do silêncio'" exclui dos currículos escolares a história de luta dos negros na sociedade brasileira e 'impõe às crianças negras um ideal de ego branco'¹.

Podemos afirmar então que o mito da democracia racial entendido como igualdade plena entre as pessoas independente de sua origem étnica se constitui, de fato, em um projeto de desconstrução do ser negro, através do já citado branqueamento. A miscigenação não seria nada mais que um projeto de genocídio disfarçando o racismo tão exacerbado na sociedade brasileira. Para Munanga (2020, p. 36) “O embranquecimento do negro realizar-se-á principalmente pela assimilação dos valores culturais do branco. Assim o negro vai vestir-se como europeu e consumir a alimentação estrangeira, tão cara em relação ao seu salário”. A ideologia da miscigenação contribui de forma grandiosa aos ditames que negam e afirmam a tão apregoada democracia racial. Quando, no Brasil, se constrói o ideário de povo pacífico que convive com as diferenças étnicas e sociais, na verdade se está apregoando às avessas, e de forma velada, as estruturas mais cruéis de discriminação.

O Brasil foi muito influenciado por teorias que buscavam prever o fim de raças consideradas inferiores, ou seja, no projeto de branqueamento da população negra, o objetivo, como afirmado anteriormente, era mesmo apagar a imagem da escravidão tão presente nos descendentes dos povos escravizados. Segundo Oliveira, Silva, Álvaro e Andrade (2022, p. 6):

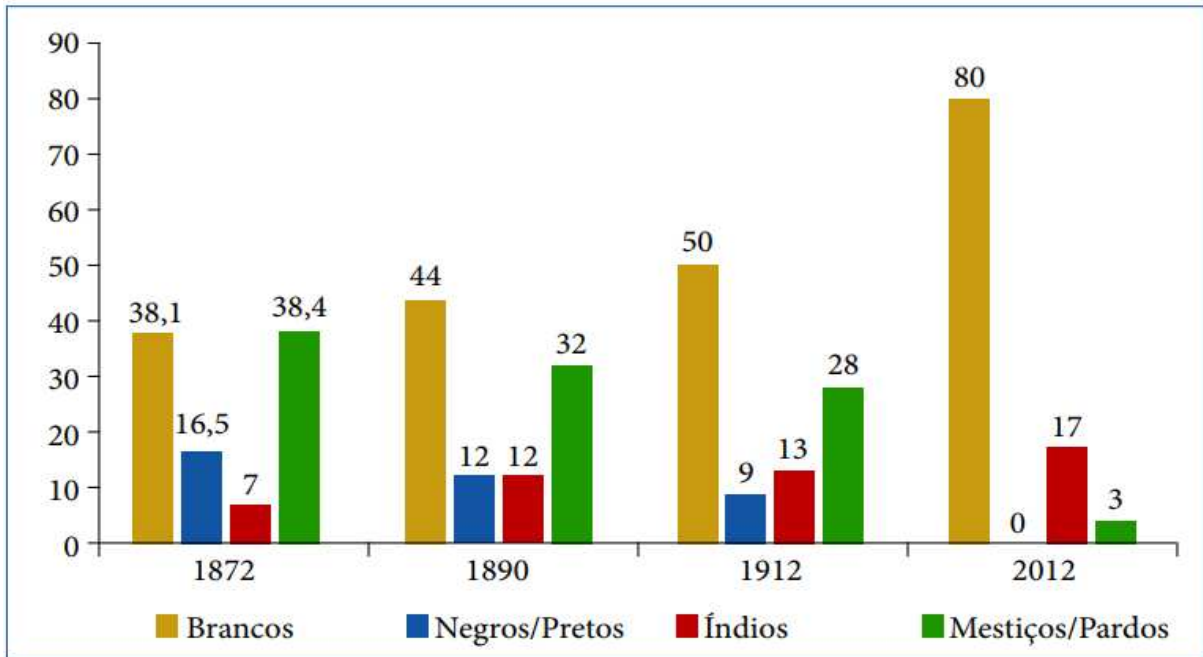
O movimento eugênico, que pretendia aprimorar a genética humana, torna-se um objetivo, um símbolo de luta, sendo planejado e idealizado pelas políticas públicas brasileiras e pela elite entusiasmada pelas teorias científicas. Esse processo histórico sombrio de luta pelo embranquecimento, com reflexões sobre as formas de agilizar as mudanças sociais, tornou-se uma vertente cuja justificativa era de que o Brasil se tornaria uma nação moderna.

A ideia que é propagada, neste momento, tem como referência a tão apregoada inferioridade intelectual e moral desses povos. Arthur de Gobineau sentenciou o fim da raça negra em, no máximo, dois séculos. Reafirmando estas ideias, trazemos no diagrama a seguir elementos que fundamentam a forma de pensar anteriormente exposta. Conforme Oliveira, Silva, Álvaro e Andrade (2022, p. 7): “Alguns dados estatísticos elaborados por Roquette-Pinto e empregados por Lacerda (1912) em um diagrama sugeriam que, com o passar dos anos, haveria uma supremacia branca no Brasil [...]”.

Vejamos a tabela a seguir, conforme Oliveira, Silva, Álvaro e Andrade (2022, p. 7):

¹ GONCALVES, Luiz Alberto de Oliveira. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 63, p. 27-29, 1987.

Figura 1 - Constituição antropológica da população do Brasil organizada segundo as estatísticas de 1872 a 1890 por E. Roquete-Pinto



Fonte: Adaptado de Lacerda (1912, p. 101) *apud* Oliveira, Silva, Álvaro e Andrade (2022, p. 7).

A projeção deixa bem claro que haveria um crescimento da população branca seguido de considerável diminuição da população negra/preta e de mestiços/pardos a ponto de no ano 2012, ou seja, em cem anos, todos os negros deixariam de existir no Brasil. Esta projeção de extermínio da população negra agrava muito mais a situação, exacerbando o preconceito, a perseguição e a mais grave expressão da desconstrução do ser negro: a alienação da sua identidade. Munanga (1999, p. 94), assim nos descreve: “[...] a política e a ideologia do branqueamento exerceram uma pressão psicológica muito forte sobre os africanos e seus descendentes. Foram, pela coação, forçados a alienar sua identidade transformando-se, cultural e fisicamente em brancos”.

No decorrer de todo este movimento de desconstrução do ser negro, é importante frisarmos que a resistência vai surgir em forma de vários movimentos, jornais, organizações, que vão se levantar. O combate à eugenia como ideologia que buscava destruir a presença física e cultural do negro se dá em várias frentes no Brasil e se estende de forma firme até nossos dias, combatendo todas as novas formas de racismo como, também, as novas formas escravização.

4.2 A luta do movimento negro contra o racismo

A luta do movimento negro no Brasil se consolida também e, principalmente, após o processo de “libertação dos cativos” em uma luta por quebra do racismo, condições de vida digna e por educação. Visto que as perspectivas de sobrevivência social e econômica não poderiam ser conquistadas sem acesso a direitos tão fundamentais. Esta luta encabeçada por esta parcela da população se confunde com toda a luta por direitos realizada pelo povo brasileiro, porém é específica por se apresentar atrelada de forma direta à luta contra o racismo e o projeto de branqueamento da população negra, como forma de desconstrução da história e cultura africanas em todos os afrodescendentes.

As formas de resistência já aparecem como movimento, mesmo que desordenado, no Brasil Colônia, quando das reações ao escravismo. A recusa ao trabalho, as rebeliões quilombolas, as formas de assassinatos aos senhores e capatazes, entre outras. É claro que as lutas individuais causavam menos impacto que as gerenciadas em grupos, como as rebeliões quilombolas. Porém, para Santos, (2007, p. 52):

Não devemos esquecer que o escravo negro era considerado uma “coisa” nesse sistema de produção (Cf. Ianni, 1962: 234; Cardoso, 1975: 112). Ao coisificar o escravo, a sociedade escravagista negava-lhe a condição humana e radicalizava a discriminação racial, porque é da essência do racismo a desumanização do oprimido racialmente (Cf. Santos, 1996). Portanto, a recusa ao trabalho escravo foi um dos primeiros atos de luta, não só contra a escravidão, mas também contra o racismo, pois uma das premissas básicas de negação do escravismo, e do próprio racismo que lhe era inerente, era a afirmação do cativo como sujeito humano, por meio do exercício de sua auto deliberação, renegando o estatuto de “coisa” a ele atribuído pelos senhores brancos.

Este ato de resistência fortalecia, conforme Santos (2007), a condição humana do homem escravizado que a todo custo era submetido à condição de não humano, fazendo com que seu espírito de homem livre fosse exaltado. Assim, já se travava uma luta robusta dentro do processo escravista que muitas vezes era imperceptível, porém estabelecia parâmetros para que, em um futuro, a resistência se fortalecesse. O homem coisificado, destituído de sua condição, busca de todas as formas encontrar um novo caminho através da exaltação da sua existência. Dentre outras formas de luta, não se pode deixar de perceber as revoltas que tanto agrediam seus feitores como também geraram os quilombos. Estas eram formas de organização social de resistência ao processo escravista e ao mesmo tempo um espaço de proteção e conservação das origens africanas e da própria condição humana. Santos (2007, p. 56) nos afirma que:

Contudo, os quilombos foram uma das provas concretas de confronto mais contundente dos movimentos sociopolíticos organizados pelos negros no Brasil contra o sistema escravista/racista. Prova incontestada da luta de classes e de raças entre senhores e escravos, que se travou durante todo o período escravista brasileiro [...].

Os quilombos não eram necessariamente grandes organizações com grandes quantidades de pessoas, eles poderiam ser pequenos agrupamentos, conforme a resposta do rei de Portugal a uma consulta do conselho ultramarino de 2 de dezembro de 1740 “[...] quilombo era ‘toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles’ (Vaz, 2016). Assim, podemos afirmar que o Brasil se torna um celeiro de quilombos espalhado nos seus quatro cantos.

Os principais quilombos nos são apresentados por Moura (1981), divididos em regiões a seguir: Sergipe, 8 quilombos; Bahia, 12 quilombos; São Paulo, 11 quilombos; região Amazonense, 11 quilombos; Maranhão, 4 quilombos. Se somam aqui 46 quilombos que tiveram uma certa representação nos abrindo a perspectiva de um movimento de resistência bem maior durante todo o processo de escravidão. Leite (2017, p. 70) amplia a compreensão a respeito das regiões em que se estabelecem quilombos, incluindo Minas Gerais, Rio de Janeiro e Pernambuco.

Os estudos sobre os negros durante a escravidão e depois da abolição apontam para a existência de quilombos em quase todos os estados brasileiros. Há registros históricos sobre quilombos no Maranhão e Grão-Pará, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Pernambuco. Os quilombos pernambucanos são os que mais têm despertado o interesse dos pesquisadores devido à intensidade da atividade escrava nos engenhos de cana de açúcar e do antigo movimento quilombola que se desenvolveu na capitania/província de Pernambuco.

Os grandes quilombos eram compostos por grupos defensivos, porém necessitavam de bens fundamentais para sobrevivência, assim faziam empreitadas para consegui-los, fortalecendo suas defesas e aumentando a população. Eram espaços ricos de trocas de informações e pra onde convergiam pessoas marginalizadas que contribuía para as ações de desenvolvimento e reação às incursões dos brancos. Muitos levantes de negros contra o sistema foram de certa forma apoiados por quilombolas. Leite (2017, p. 65) relata bem esta questão:

Movimentos expressivos envolvendo grupos negros percorrem toda a história da escravidão no Brasil. Até a abolição da escravatura, em 1888, esses movimentos eram quase sempre clandestinos e de caráter radical, considerando que a libertação dos negros escravizados era seu principal objetivo. Como os escravos eram considerados propriedade privada, fugas e insurreições, além de causarem prejuízos econômicos, ameaçavam a ordem vigente e tornavam-se motivos de violenta repressão, não somente por parte dos proprietários de escravos, mas do próprio Estado.

Os quilombos, ao contrário do que se apregoou na história do Brasil, não eram um aglomerado de pessoas violentas que beiravam a barbaridade em suas ações, eles normalmente eram organizados. Para sobreviverem, desenvolviam formas de governo, religião, o uso da propriedade, formas de produção de alimentos, ou seja, um certo desenvolvimento econômico. Moura (1981), ao comentar sobre o Quilombo dos Palmares, faz um extenso relato sobre sua área de extensão, incluindo distâncias que vão de cinco a vinte e cinco léguas, demonstrando a capacidade de articulação em grandes territórios. Ao se referir à organização social, o autor comenta sobre o sincretismo religioso e a organização familiar que se apresentava muitas vezes como poligâmica. A economia se baseava na agricultura definida em diversas culturas como: produção de milho, feijão, batata doce entre outras. Moura (1981, p. 37) define a organização de produção: “A base da economia era a agricultura policultora. Plantavam principalmente o milho que era colhido duas vezes por ano. Depois da colheita, descansavam duas semanas. Plantavam ainda feijão, mandioca, batata-doce, banana e cana-de-açúcar”. O movimento de resistência quilombola que se constitui desde o período colonial, sobrevive em sua organização e representação cultural e, ainda hoje, seus descendentes travam neste país uma luta em defesa dos seus direitos e da sua existência.

A tão sonhada abolição da escravatura em 1888, fruto dos movimentos de resistência e das próprias necessidades do modelo econômico, não traz de fato a inserção do negro liberto na estrutura social, muito pelo contrário, reforça uma realidade tão cruel quanto a anterior. Esta realidade só aviva uma necessidade de se combater de forma constante as formas de opressão estabelecidas. Esta nova realidade vai trazer à tona novas organizações no entorno do combate ao racismo e, neste sentido, o movimento precisa se fortalecer cada vez mais.

A organização de um movimento negro que possa ter a representatividade das lutas empregadas durante a história deste país é bem definida por Lopes (2004, p. 455-456 *apud* Santos, 2007, p. 63):

Nome genérico dado, no Brasil, ao conjunto de entidades privadas integradas por afrodescendentes e empenhadas na luta pelos seus direitos de cidadania. Numa visão mais restrita, a expressão diz respeito às organizações nascidas a partir do final da década de 1960 e que se incluem dentro dessa denominação. As diferenças entre estas e as organizações anteriores seriam, entre outras, sua continuidade temporal e o fato de compartilharem uma agenda internacional, graças, hoje, à popularização das viagens aéreas e do progresso dos meios de comunicação, particularmente da Internet. Das confrarias à era getuliana: alguns dos marcos iniciais do movimento negro brasileiro estão nas confrarias e sociedades de auxílio mútuo constituídas, ainda na época escravista, com a finalidade de propiciar a alforria de seus membros. Após a abolição, talvez a mais importante entre todas essas entidades tenha sido a Frente Negra Brasileira, fundada em São Paulo em 1931.

É importante afirmarmos também que durante os anos que correspondem ao período entre 1935 e 1950, as organizações de negros foram se estabelecendo numa velocidade maior: no Rio de Janeiro, em 1934, surge o Movimento Brasileiro Contra o Preconceito Racial; em 1938 surge, na cidade de Santos, em São Paulo, a Associação dos Brasileiros de Cor; em 1940, no Rio de Janeiro, acontece o Congresso Negro Brasileiro; em 1948 acontece, em São Paulo, a Cruzada Social e Cultural do Preto Brasileiro; no Rio de Janeiro, em 1944, surge o Teatro Experimental do Negro; e, em 1948, na mesma cidade, a União dos Homens de Cor; seguida da Justiça Social Cristã, em 1950.

Durante a ditadura militar, nos anos 1970, os movimentos negros, já tão perseguidos, começam a se reestruturar juntamente com o levante dos movimentos em defesa dos direitos civis nos Estados Unidos e no próprio Brasil. Assim surge, na cidade de Campinas, São Paulo, no ano de 1971, o Grupo Evolução; no Rio de Janeiro, a Sociedade de Intercâmbio Brasil-África (Sinba), em 1975, e neste mesmo ano, temos o alvorecer do Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN). Em 1977, nasce, na cidade de São Paulo, o Centro de Cultura e Arte Negra, (CECAN), e a Associação Casa de Arte de Cultura Afro-Brasileira (ACACAB). Em Araraquara, no ano de 1978, há o Festival Comunitário Negro Zumbi (FECONEZU), seguido do Movimento Negro Unificado (MNU).

O processo de “libertação”, que se deu com a Lei Áurea, não assegurou como dito anteriormente as condições necessárias à vida para esta grande parcela da população, negando a eles condições de sobrevivência econômica, social e política. Para que estes direitos fossem garantidos, Domingues (2007) vem nos apontando que, em São Paulo, entre os anos de 1907 e 1937, havia cerca de 123 associações de negros; em Porto Alegre, entre 1889 e 1920, havia 72; outras 59, em Pelotas, entre os anos de 1889 e 1929. É importante frisar que o movimento negro composto por mulheres já despontava e, em 1925, já existia a Sociedade Brinco de Princesa em São Paulo e, em Pelotas, a Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul desde 1908. Estes movimentos já não eram mais clandestinos e encabeçavam a luta contra o preconceito racial. Neste período, começam a surgir vários jornais denominados de “imprensa negra”, que buscava de forma mais explícita combater o “preconceito de cor”. Domingues (2007, p. 104) nos mostra bem os focos de resistência que aparecem através destes jornais:

Simultaneamente, apareceu o que se denomina *imprensa negra*: jornais publicados por negros e elaborados para tratar de suas questões. Para um dos principais dirigentes negros da época, José Correia Leite, “a comunidade negra tinha necessidade de uma imprensa alternativa”, que transmitisse “informações que não se obtinha em outra parte”. Em São Paulo, o primeiro desses jornais foi *A Pátria*, de 1899, tendo como

subtítulo *Órgão dos Homens de Cor*. Outros títulos também foram publicados nessa cidade: *O Combate*, em 1912; *O Menelick*, em 1915; *O Bandeirante*, em 1918; *O Alfinete*, em 1918; *A Liberdade*, em 1918; e *A Sentinela*, em 1920. No município de Campinas, *O Baluarte*, em 1903, e *O Getulino*, em 1923. Um dos principais jornais desse período foi o *Clarim da Alvorada*, lançado em 1924, sob a direção de José Correia Leite e Jayme Aguiar. Até 1930, contabiliza-se a existência de, pelo menos, 31 desses jornais circulando em São Paulo.

Domingues (2007, p. 104-105) continua a sua reflexão, na perspectiva de reforçar a extensão destes movimentos.

A *imprensa negra* conseguia reunir um grupo representativo de pessoas para empreender a batalha contra o “preconceito de cor”, como se dizia na época. Surgiram jornais dessa mesma natureza em outros estados, como a *Raça* (1935), em Uberlândia/MG, o *União* (1918), em Curitiba/PR, *O Exemplo* (1892), em Porto Alegre/RS, e o *Alvorada*, em Pelotas/RS. Este último – publicado com pequenas interrupções de 1907 a 1965 – foi o periódico da *imprensa negra* de maior longevidade no país.

Destacamos que os referidos jornais tinham um papel muito importante, pois mostravam e denunciavam a realidade da vida difícil da população negra e, ao mesmo tempo, sua marginalização em relação ao trabalho, à moradia, falta de acesso à educação e à saúde, se tornando espaço de denúncia em relação à segregação racial. É importante lembrar que o afastamento racial fazia com que os negros fossem rejeitados nos espaços públicos e privados, incluindo-se igrejas, hotéis, clubes, cinemas, teatros, entre outros. Em 1931, há uma nova empreitada que se estabelece com a fundação da Frente Negra Brasileira (FNB) em São Paulo. Fundada por um grupo de homens negros, teve grande receptividade pela população negra, chegando em 1936 a ter em seus quadros sessenta delegações espalhadas por São Paulo e por outros estados. Domingues (2008, p. 521) avalia a seguir o número de associados da frente:

No seu auge, a entidade contava com milhares de associados. No entanto, os números são bastante contraditórios. Michael Mitchell estimou em 6 mil sócios em São Paulo e 2 mil em Santos (1977, p. 131); Florestan Fernandes avaliou em 200 mil sócios, mas sem especificar se esse número era válido somente para São Paulo (1978, p. 59).

A Frente era bem-organizada e contava com uma estrutura rígida hierárquica de poder com uma maioria de associados vindos da classe mais pobre, entre eles, muitos desempregados e ou pessoas que viviam de subempregos. A FNB tinha entre seus objetivos a conquista de direitos civis, deixando claro, a impossibilidade informal, que existia, que negava ingresso de negros no grupamento da guarda civil, questão que a FNB fez chegar até Getúlio Vargas, gerando no mesmo uma atitude imediata determinando que 200 negros fossem alistados. A força que a instituição conseguiu agregar já representava um papel de protagonista

naquele momento histórico, porém a entidade defendia o nacionalismo autoritário como projeto político. Entre suas ações, podemos citar as “domingueiras”, ações que semanalmente eram realizadas através de palestras voltadas para o civismo.

A organização era representada através de um hino, uma bandeira entre outros símbolos. Havia ainda uma forte participação das mulheres por meio da cruzada feminina que realizava a parte assistencial, como também a comissão de mulheres chamada Rosas Negras, responsável pelas comemorações, teatro, entre outros. Domingues (2008, p. 522) afirma que “[...] a FNB criou vários departamentos: o Jurídico-Social, o Médico (ou de Saúde), o de Imprensa, que era o responsável pela publicação do jornal A Voz da Raça; o de Publicidade (ou de Propaganda), o Dramático (ou artístico), o Musical, o Esportivo e o de Instrução”.

O departamento da instrução foi muito ativo e incentivado pela FNB, que era vista como o principal elemento de acesso e combate ao racismo, pois como afirmado anteriormente, sempre foi concebida como possibilidade de ascensão social e neste caso não era diferente pois através da educação se pensava que o preconceito seria combatido e o respeito aconteceria de forma natural através do reconhecimento. O negro que tem acesso à educação e a cultura se torna sinônimo de civilidade. Assim, havia uma propaganda significativa através do jornal a voz da raça o incentivo para que os negros fossem as escolas.

A FNB desenvolve o departamento educacional fretenegrino com o intuito de melhorar a oferta de educação. Já havia uma ação de alfabetização em sua escola, voltada para negros carentes, que em determinado período chegou a oferecer um curso de inglês. A estratégia da criação da escola correspondia também a uma reação às escolas regulares que ofereciam, em muitos casos, uma certa resistência a aceitarem negros como alunos, e quando os aceitavam trabalhavam de forma a humilhá-los, desprezando-os a ponto de os pais retirarem-nos da escola. A FNB em suas incursões em favor da educação também investe na criação de uma biblioteca tendo como principais doadores os seus associados. Em 1937, os professores da escola iniciam uma campanha para a estruturação de uma biblioteca infantil por meio de uma campanha de doação, uma outra iniciativa na área da educação foi a criação do clube dos intelectuais, que pretendia reunir intelectuais negros, com o intuito de disseminar a cultura entre os associados, manter publicações no seu jornal, entre outros (Domingues, 2008).

No ano de 1936, após muitas pressões, a FNB se constitui como partido político tendo seu registro concedido, porém, logo em seguida, Getúlio fecha o congresso nacional estabelecendo o fascismo através de uma nova constituição nos moldes da Itália (Domingues, 2008). A nova realidade do Estado Novo, cerceia os direitos civis as liberdades individuais,

abolindo todos os partidos, assim a FNB vai perder seu sentido, agora político, enfraquecendo sua ação social, decretando o fim das suas atividades.

Os anos que perdurou o Estado Novo foram de combate e repressão às liberdades e como consequência de repressão aos movimentos contestatórios. No entanto, em 1944, surge uma nova expressão de resistência, conforme nos afirma Oliveira, Silva, Álvaro e Andrade (2022, p. 9):

Em 1944, o intelectual negro Abdias do Nascimento funda, no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro (TEN). Além da produção de peças teatrais, a iniciativa buscava motivar os negros, por meio da alfabetização, a combater o preconceito racial e o racismo (GOMES, 2008). Gonçalves destaca que o TEN procurava “[...] resgatar a tradição cultural dos povos negros com o intuito de desenvolver talentos negros e criar uma dramaturgia negra, pois até então o artista negro era desprezado em seu próprio meio” (2006, p. 19). Além do desenvolvimento de projetos teatrais, o TEN realizou atividades nas esferas política e social, como o combate ao racismo. O TEN também foi o responsável pelo desenvolvimento de três grandes eventos que se tornaram referências na luta dos movimentos negros: as duas primeiras edições da Convenção Nacional do Negro e a primeira edição do Congresso do Negro Brasileiro.

O Teatro Experimental Negro (TEN) tinha como missão fazer com que os valores da pessoa humana e os valores da cultura africana fossem resgatados através do fortalecimento da educação, da cultura e da arte, voltados para a tomada de consciência do povo negro que foi subjugado durante séculos ao pensamento dominante europeu. Este movimento causa na sociedade da época uma certa rejeição, pois na sua formação já deixa claro que questiona o tão difundido mito da democracia racial e, ao mesmo tempo incomoda aqueles que, mesmo buscando mudanças sociais, não tocam na questão do domínio cultural e social sobre a população negra. O Teatro se incumbia de trabalhar com alfabetização para o público mais marginalizado, como favelados pessoas sem profissão, entre outras. Podemos afirmar que cerca de seiscentas pessoas foram atendidas no processo de alfabetização, sendo oferecidos, ainda, o curso de iniciação à cultura geral, iniciação às noções de teatro e interpretação.

Em maio de 1945, o TEN apresenta, no teatro municipal, sua primeira peça, denominada o Imperador Jones, com uma única apresentação, gerando todos os tipos de comentários, que se dividiam entre elogios e críticas, gerando assim uma vitória significativa para o movimento. As ações do teatro se desenvolvem com mais atividades descritas como: a criação de peças voltadas para os artistas negros, a busca de uma literatura negra, o espetáculo “Todos os filhos de Deus tem asas” de O’Neill, em 1947, “O Filho Pródigo”, obra de Lúcio Cardoso, “O Anjo Negro” de Nelson Rodrigues, entre outros. O TEN estabelece, por meio de suas práticas, a missão de lutar contra a exploração de base racial e, neste sentido, Nascimento (2004, p. 221) define:

O TEN visava a estabelecer o teatro, espelho e resumo da peripécia existencial humana, como um fórum de ideias, debates, propostas, e ação visando à transformação das estruturas de dominação, opressão e exploração raciais implícitas na sociedade brasileira dominante, nos campos de sua cultura, economia, educação, política, meios de comunicação, justiça, administração pública, empresas particulares, vida social, e assim por diante. Um teatro que ajudasse a construir um Brasil melhor, efetivamente justo e democrático, onde todas as raças e culturas fossem respeitadas em suas diferenças, mas iguais em direitos e oportunidades.

Partindo dos pressupostos citados anteriormente, o TEN organiza o comitê Afro-Brasileiro que tem como função a ação política com o propósito de inserção do negro na democracia que se instalava com a derrocada do Estado Novo. Composto por negros ativistas e representantes estudantis se envolveu na luta pela anistia, porém foi desarticulado na sua questão mais importante que era a causa do negro. Não desistindo de seus ideais entre os anos de 1945 e 1946 articula em São Paulo e Rio de Janeiro, sua participação na constituinte que se aproxima, através da Convenção Nacional do Negro, que entre outras propostas sugere a criminalização do preconceito racial como crime de “lesa-pátria.” Apesar da Lei Afonso Arinos não corresponder a estes anseios, se torna um fruto das ações do TEN (Nascimento, 2004).

No ano de 1950, o teatro ainda realizou o I Congresso do Negro Brasileiro no estado do Rio de Janeiro, o concurso do Cristo Negro, concursos de beleza na perspectiva de fortalecer a ideia da beleza negra. Em 1968, o movimento lança uma exposição de arte negra no museu da imagem e do som, porém, neste momento, a repressão do regime militar, já instalado no Brasil após o golpe militar de 1964, passa a perseguir o movimento que vai resistir no exterior, através de seu fundador que foi exilado (Nascimento, 2004).

A União do Homens de Cor (UHC), fundada em 1943 por João Cabral Alves, em Porto Alegre, tem como finalidade gerar condições para que o povo negro possa ter ascensão social, elevando suas capacidades intelectuais. A UHC desenvolveu uma expansão rápida, em se considerando os canais de divulgação da época, atingindo os estados de Minas Gerais, Santa Catarina, Bahia, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Sul, São Paulo, Espírito Santo, Piauí e Paraná, como também inúmeros municípios. No ano de 1950, o presidente Getúlio Vargas chega a receber os representantes do movimento e suas reivindicações seguidos de alguns representantes que entraram na vida pública.

Muitos movimentos em defesa dos negros e da luta contra o racismo foram reprimidos pelo regime militar após o golpe de 1964, como afirmado anteriormente. É importante frisarmos que, segundo Domingues (2007, p. 110):

Nessa segunda etapa do movimento negro, a UHC ou o TEN não eram os únicos grupos que empreendiam a luta antirracista, mas foram aqueles cujas ações adquiriram mais visibilidade. Além deles, articulou-se o Conselho Nacional das Mulheres Negras, em 1950. Em Minas Gerais, foi criado o Grêmio Literário Cruz e Souza, em 1943; e a Associação José do Patrocínio, em 1951. Em São Paulo, surgiram a Associação do Negro Brasileiro, em 1945, a Frente Negra Trabalhista e a Associação Cultural do Negro, em 1954, com inserção no meio negro mais tradicional. No Rio de Janeiro, em 1944, ainda veio a lume o Comitê Democrático Afro-Brasileiro – que defendeu a convocação da Assembleia Constituinte, a Anistia e o fim do preconceito racial –, entre dezenas de outros grupos dispersos pelo Brasil.

Com o processo de redemocratização no Brasil, os movimentos sociais já tão reprimidos começam a se rearticular e em 1978, após uma reunião entre várias entidades, entre elas, Jornal Abertura, Jornal Capoeira, Grupo Afro-Latino América, se estabelece a fundação do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR). Este movimento realiza um protesto naquele mesmo ano contra a discriminação racial e assassinato, através da tortura por policiais, de Robson Silveira da Luz. Este ato reuniu cerca de duas mil pessoas e dá início as ações do MUCDR. Na sua primeira assembleia, o grupo ressignifica seu nome passando a ser conhecido como Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), com o tempo passou a ser conhecido como Movimento Negro Unificado (MNU), que busca unificar todos os grupos que defendem a causa do negro e que representava de forma mais direta seu objetivo de luta contra a discriminação racial, combinada com a luta de todos os socialmente oprimidos.

Há neste momento uma luta por fortalecer a identidade do ser negro, ser negra, distanciando as expressões que escamoteavam esta consciência em afirmações do tipo: “homens de cor” ou coisa parecida. É importante termos em mente que, ao assumir-se negro, se gera um processo de assumir-se culturalmente e existencialmente. Assim, o processo de branqueamento que se dava através da negação racial/cultural se fragiliza. Há toda uma luta e, mais uma vez, a educação se faz importantíssima para que livros didáticos e professores assumam uma postura mais inclusiva a partir do diálogo entre as raças, quebrando a supremacia do pensamento branco dominador ainda tão presente. Domingues (2007, p. 115) nos deixa claro os aspectos das mudanças educacionais que os movimentos desejavam:

Naquele período, o movimento negro passou a intervir amiúde no terreno educacional, com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. Reivindicava-se, igualmente, a emergência de uma literatura “negra” em detrimento à literatura de base eurocêntrica.

O movimento negro continua sua luta pela africanização e se posicionando de forma veemente contra o racismo, e fortalecimento dos aspectos da sua negritude. Conforme Domingues (2007, p. 115):

O movimento negro organizado “africanizou-se”. A partir daquele instante, as lides contra o racismo tinham como uma das premissas a promoção de uma identidade étnica específica do negro. O discurso tanto da negritude quanto do resgate das raízes ancestrais norteou o comportamento da militância. Houve a incorporação do padrão de beleza, da indumentária e da culinária africana. Na avaliação de Maués, esta fase “se caracteriza por um rompimento tanto no que se refere a uma adesão aos valores (brancos) da primeira, como à posição no mínimo vacilante da segunda”.

Há, a partir deste momento, um processo de fortalecimento do movimento e da sua identidade, buscando, de forma veemente e em todas as expressões sociais, reagir e assim o faz através do fortalecimento de uma educação que respeite e valorize a cultura e o comportamento negro, buscando as religiões de matriz africana, lutando contra a miscigenação (tida como negação do ser negro). Desta forma, fortalece cada vez mais a luta para que os ideais do branqueamento da população negra sejam combatidas.

Ao final do regime militar, com o restabelecimento do processo eleitoral, ainda que de forma indireta, muitos avanços acontecem no Brasil, principalmente com a Constituição de 1988 que se torna um marco do processo de redemocratização. Gonçalves (2006, p. 20) nos apresenta este momento:

O primeiro governo civil após o período militar foi eleito indiretamente em 1985. Os anos 80 foram marcados por importantes avanços em termos de democratização política, culminando com a promulgação de uma nova Constituição em 1988. Neste período, estudiosos começaram, mais uma vez, a examinar a "questão racial", contribuindo para a construção de uma rede composta por intelectuais, ativistas e agências de cooperação internacional que favoreceram a inserção da questão racial na agenda pública nacional. Militantes denunciavam as desigualdades raciais e tentavam entender por que o mito da democracia racial ainda estava vivo e era aceito de maneira geral. Em um país com enormes desigualdades socioeconômicas, era difícil para os negros compreenderem que suas condições de vida precárias eram resultantes também da discriminação racial. Isto começou a mudar devido à crescente visibilidade de um ativo Movimento Negro, à presença de um pequeno grupo de intelectuais negros e de artistas que frequentemente levantavam o tema [...].

O movimento negro, agora já fortalecido em torno de políticas públicas um pouco mais afirmativas, continua sua luta. Sabemos que as questões legais, sozinhas, não são capazes de resolver o problema do preconceito racial, porém nos anos seguintes à promulgação da constituição muito se fez, e ainda se faz, para que a tomada de consciência, em relação à marginalização dos negros, seja cada vez mais combatida, e que se gere a compreensão de que o país tem uma dívida histórica com eles. Hoje, há uma luta constante para que se construa uma

compressão de que a grande desigualdade social que permeia este país tem suas bases históricas numa desigualdade racial gritante.

Tendo como referência a colaboração do movimento negro na luta por transformações sociais, se torna necessário compreendermos que muitas contribuições foram importantes para que a legislação fosse composta por leis que contribuíssem para o fim da servidão e para a conquista de direitos. A educação, que permeia todo este processo, precisa ser revestida de conhecimentos que levem em conta a história dos povos africanos e a cultura afro-brasileira.

A luta dos negros por libertação contra o racismo e por direitos vai ter, no Ceará, alguns expoentes importantes, que se tornaram referência nacional. No item que se segue, comentaremos as contribuições destes no processo de libertação dos escravizados, como as implicações econômicas que fazem com que este estado seja reconhecido, hoje, como o primeiro a libertar os escravos.

4.3 Ceará terra da luz: o processo de lutas pela libertação na terra de Dragão do Mar

O lema “Ceará, terra da luz”, tantas vezes apregoado por muitos, traz em seu sentido mais delicado a perspectiva de que no Ceará não se tinham tantos negros e que a escravidão, aqui, foi branda. Esta ideia é fruto de um apagamento histórico da presença, da contribuição e da continuidade dos negros no território cearense. A população negra, que aqui viveu e ainda vive, está em situação precária e seus descendentes não são menos representativos que os descendentes dos povos escravizados no Brasil. Desta feita, é necessário percebermos, conforme Ribard e Funes (2020, p. 16), como se constituiu o mercado de trabalho no pós-abolição:

Todavia, no Ceará pós-abolição, não se constituiu, como na maior parte do Brasil, um mercado de trabalho baseado nas relações capitalistas e, diferentemente do Sul e do Sudeste brasileiros, não foi “contemplado” com o fluxo de imigrantes europeus. O mundo do trabalho que se desenha no Ceará foi composto por aqueles que já estavam neste cenário. As regras do jogo, as relações de trabalho que marcaram este momento já estavam postas.

Ribard e Funes (2020) nos trazem características próprias do mundo do trabalho cearense e das relações estabelecidas através do processo de produção, a organização social estabelecida no Ceará, a necessidade de pouca mão de obra escrava em relação aos estados do Brasil, seguindo o modelo da época. Porém, a presença do escravizado se constituiu em todas

as formas de trabalho sejam elas no campo, nas cidades, no uso doméstico. Ferreira Sobrinho (2005, p. 29) comenta que: “A ocupação do sertão foi rápida, o que comprova o vertiginoso crescimento populacional. Em 1775, o número de habitantes no Ceará era de 61.474, passando, em 1808, para 125.878, ou seja, mais de 100%. Uma população marcadamente de ‘homens de cor’”.

Se faz necessário perceber que este escravizado, por diversas vezes, mesmo estando em “liberdade” continuava preso aos seus “senhores” por diversos dispositivos legais estabelecidos pelo poder constituído e que também, em muitas situações, estavam presos por sentimentos de subordinação, como nos afirma Assunção (2009, p. 205):

A vontade senhorial sempre prevaleceu no campo das concessões de alforrias, pois, a maioria das cartas de liberdade se dava na esfera privada. Somente em ocasiões excepcionais a liberdade dos escravos podia advir de outros meios, então o Estado podia conceder alforrias, ainda assim ressaltando o direito de propriedade, e sem interferir no sentimento de subordinação que o escravo devia ao senhor. Conceder alforria era assim uma prerrogativa senhorial, contudo, isso começou a mudar depois da lei de 1871. A Lei do Ventre Livre regulamentava a possibilidade da liberdade do escravo mediante apresentação do seu valor. De acordo com a mesma lei, “O escravo que, por meio de seu pecúlio, obtiver meios para indenização de seu valor, tem direito à alforria. Se a indenização não for fixada por acordo, o será por arbitramento”

Assunção (2009) continua discorrendo sobre a classificação das cartas de liberdade concedidas em Fortaleza, divididas em duas categorias: as condicionais e as incondicionais, que poderiam ser acompanhadas de pagamento ou peculato, ou sem transação monetária classificadas como condicionais ou condicionais gratuitas.

Com o processo de urbanização, as mudanças acontecidas na segunda metade do século XIX, ou seja, o rápido crescimento das cidades, entre outros acontecimentos, como: a criação da Santa Casa de Misericórdia, a estrada de ferro, a Biblioteca Pública, o plano urbanístico para Fortaleza, serviram de mote para o surgimento de vários movimentos de libertação, entre eles a Sociedade Cearense Libertadora, movimento que surgiu no processo de mudanças que, conforme Caxilé (2006, p. 29), “Os membros da Libertadora Cearense pertenciam ao meio urbano, faziam parte da elite letrada cujo pressuposto supunha o engajamento nos ideais europeus. Para esses abolicionistas, o fim da escravidão levaria o país ao desenvolvimento social, político e econômico”. Assim, interpretavam a abolição como meio de desenvolvimento econômico, político, social, entre outros. Este movimento lança, em 1881, o “Jornal Libertador”, que tinha entre seus objetivos fazer da província do Ceará a primeira a libertar seus escravos. Entre tantos movimentos abolicionistas, podemos citar A Sociedade Reform Club, ligada à maçonaria, e a Sociedade Abolicionista.

Entre os movimentos abolicionistas no Ceará, não se pode deixar de citar a greve dos jangadeiros, que não aceitam conduzir os navios negreiros ao porto, tendo como líder Francisco José do Nascimento, conhecido como Chico da Matilde, ou seja, o tão conhecido Dragão do Mar. Miles (2011, p. 218) nos afirma ainda que ele foi “o mais proeminente representante do movimento negro no Ceará”, estabelecendo uma relação com o Cosme Bento das Chagas, outro abolicionista que nasceu em Sobral uma geração antes e que foi condenado à morte por seus posicionamentos contra a escravidão. O referido autor faz uma comparação das lutas dos dois abolicionistas, porém abre o debate sobre as diferenças nos tempos históricos em que viveu cada um deles. Assim, Miles (2011, p. 219) define que:

Cosme e Dragão do Mar representam diferentes momentos da história brasileira. Dragão do Mar foi um abolicionista no momento histórico em que a escravidão era contestada por diversos setores das elites. Por outro lado, Cosme era visto como um revolucionário que ameaçou subverter a ordem das hierarquias sociais num momento em que a escravidão era a principal força de trabalho no Brasil. Não havia espaço para Cosme no Brasil de seu tempo, enquanto, uma geração depois, abolicionistas negros como Dragão do Mar desempenharam importante papel num projeto reformista que não ameaçou a ordem social e que, de certo modo, até deu suporte aos interesses da elite.

Os projetos e interesses políticos e econômicos que cercam o processo abolicionista faz de Cosme uma liderança perigosa e em um espaço temporal de aproximadamente 40 anos, faz de Dragão do Mar um herói. É claro que a luta de Chico da Matilde é justa e revolucionária seu momento histórico, porém as condições sociais e os interesses que cercam este movimento eram outros.

No ano de 1883, já bem próximo ao processo oficial de libertação dos escravos no Ceará, já se contava com uma população bem reduzida de escravizados. Em 25 de março de 1884, acontece oficialmente a abolição no Ceará, porém muito pouco muda na vida dos escravizados, visto que em sua maioria as relações de dependência estavam bem enraizadas na vida destes. Conforme Assunção (2009, p. 206), “É importante lembrar, contudo, que a liberdade mediante a alforria nem sempre representou uma autonomia desejada pelos cativos, pois na dinâmica do paternalismo vigente os libertos quase sempre não se afastavam das redes de dependências dos antigos senhores”. A resistência ao processo de escravidão continua se organizando, principalmente no combate às injustiças geradas e ao racismo tão presente no cotidiano do povo cearense.

Uma forma de organização muito presente em Fortaleza, foram as conhecidas festas negras, que ao preservarem, na sua organização elementos da cultura africana, se apresentavam

também como elemento de fortalecimento de uma identidade negra e, por que não dizer, de resistência ao racismo. Janote Pires Marques (2008), em sua dissertação de mestrado intitulada *Festa dos Negros em Fortaleza*, nos traz elementos importantes da representação das referidas festas. Marques (2008, p. 70) nos afirma:

tentarei discutir porque as coroações de reis negros na Irmandade do Rosário, os autos de rei congo, os sambas, dentre outras manifestações culturais, eram o que denomino aqui de “festas de negros” e, a partir daí, tentar perceber o que essas práticas festivas poderiam significar para seus participantes e como essas “festas” foram instrumentos para a ocupação de espaços públicos e privados na cidade.

A perspectiva da ocupação dos espaços públicos e privados a partir das referidas festas, representa, numa perspectiva sociológica, a afirmação cultural através do desenvolvimento de práticas de organização, elaboração, mobilização e fortalecimento da cultura e identidade negra. Não se pode deixar de comentar que a coroação dos reis negros, que foram eleitos pelos seus confrades na Irmandade de Nossa Senhora do Rosário, representa forte reação a situações de racismo, reafirmando e fortalecendo a luta por ocupação de espaço social. Os autos do rei congo, os sambas, o maracatu, fazem forte alusão à África, aos seus reinados, à força da raça fortemente representada na vestimenta, na comida, na dança, ou seja, na ressignificação do sentido do ser negro no Brasil.

O movimento negro no Brasil, como afirmado anteriormente, vai se estruturando em várias frentes de combate ao racismo e na luta por direitos do povo negro. Na perspectiva de Joelma Gentil do Nascimento (2012, p. 80):

A capital do Ceará dos anos 80 viu surgir o movimento negro numa intensa diversidade cultural, étnica, religiosa, afetiva e política. Tudo se deu numa teia de significados, simbologias e questionamentos que permeiam a história do movimento negro cearense, com suas singularidades ideológicas e derivados culturais. Havia já uma forte presença da cultura negra vivamente representada por meio das reelaborações das festividades dos reis de congo, que se preservaram em artefatos de maracatus.

Conforme a autora, o movimento negro cearense se constitui a partir da fundação do Grupo União e Consciência Negra (GRUCON), que tem como referência principal a memória coletiva africana e a descoberta da identidade a partir do desenho da sua história e cultura. O movimento vai se constituindo em colaboração com outros movimentos sociais, numa frequente e incansável luta contra o racismo. Assim, seus militantes se tornam pesquisadores da identidade negra, das condições sociais e do cotidiano em que eles estão inseridos, cotidianos que não se afastam das favelas, presídios, serviços domésticos, entre outros. Assim, o GRUCON reconstrói uma história de lutas e resistência.

No ano de 1987 surge o grupo Filhos d'África, ligado aos movimentos sociais da Igreja Católica, tendo como referência a teologia da libertação, as comunidades eclesiais de base e as pastorais sociais. O surgimento da entidade tem como mote a preparação para a campanha da fraternidade de 1988 que tem como tema: A fraternidade e o Negro. Segundo Nascimento (2012, p. 123):

O contexto de criação do Grupo Filhos d'África foi no ápice das mobilizações sociais no Brasil. Fortaleza encontrava-se nesse cenário e também vivenciava os primeiros anos do movimento negro contemporâneo por meio do Grupo de União e Consciência Negra. Neste cenário, uma variedade de elementos culturais de matrizes diferenciadas, entre estas, a cultura negra, ganhavam visibilidade. A cidade recebeu o Museu do Maracatu, em 1984, com um acervo rico sobre esta manifestação. A cultura negra também se sobressaiu pela expansão da capoeira por meio de participações nas semanas culturais das escolas privadas, em universidade, academias e movimento negro, e outras manifestações que se tem registro em jornais e pesquisas acadêmicas, uma delas comemoração do Governo do Estado, em alusão ao dia 25 de março, abolição da escravatura no Ceará, com desfile de maracatus.

Nascimento (2012) aponta ainda para a criação do grupo de negros e negras do Partido dos Trabalhadores no ano de 1987, como também uma forte organização dentro da Igreja Católica na periferia de Fortaleza, que movimenta grupos de negros e negras. Entre outras ações, a igreja, através dos movimentos pastorais, fortalecia o tema da campanha da fraternidade de 1988. Contribuindo para o fortalecimento do debate entorno da situação do negro no Brasil. A partir da busca de conscientização dos Agentes de Pastoral Negros (APN's), o grupo Filhos d'África passou a ser denominado Grupo de Consciência Negra Filhos d'África. Conforme Nascimento (2012, p. 126):

A partir da entrada do Frade da ordem dos capuchinhos Fernancio Barbosa Carneiro, enquanto APN's na equipe de coordenação do Filhos d'África, vários materiais saíram do Seminário Seráfico de Messejana (convento dos frades capuchinhos) com outras denominações: Grupo de Cultura Afro Filhos da África, Grupo de Resgate da Consciência Negra Filhos da África, Grupo de Negros Filhos da África e Grupo Filho d'África. [...].

Entre tantos movimentos, o Ceará traz na sua história uma contribuição importante na luta por libertação dos negros, dos grilhões que, a ferro, os prendia aos seus senhores, como também esteve envolvido nas lutas por libertação cultural, política, social e, principalmente, pela conquista de direitos do povo negro. Assim se faz necessário, em consonância com os objetivos desta pesquisa, uma análise do processo legislativo que desemboca na Lei nº 10.639/03 e seus desdobramentos.

4.4 A Lei nº 10.639/2003 e sua trajetória

Durante todo o processo histórico que envolve os negros que foram escravizados diretamente, como também seus descendentes, os movimentos que defendem seus direitos, deflagram suas lutas para combater o racismo e suas consequências. Podemos afirmar que até o final do terceiro quartel do século passado, pouco se tinha feito por meio da legislação, apesar das provocações constantes do movimento negro. O legislativo brasileiro esteve alheio às lutas por direitos, não levando em consideração as dificuldades que esta parcela da população enfrentou e ainda enfrenta diante de um racismo arraigado na sociedade brasileira.

A Lei Rio Branco, mais conhecida como Lei do Ventre Livre, em 28 de setembro de 1871, que tornava livre os filhos de mulheres escravizadas a partir da sua promulgação, apesar de ter uma série de questões que impediriam a imediata efetivação, foi um primeiro passo no sentido de gerar outras leis importantes. A Lei Saraiva Cotegipe, mais conhecida como lei dos sexagenários, de 1885, que tornava livre os escravos com mais de sessenta anos também não os libertavam. Pois, na verdade, um homem negro, por conta dos sofrimentos, não chegava a esta idade e os que chegavam já não tinham serventia para o modelo escravista, por estarem velhos e doentes. A lei, na verdade, privilegiava muito mais os escravizadores que os escravizados, os condenando ao total abandono.

No final do século, o Brasil se constituía como o último país do continente americano a ser escravocrata, pois ainda se defendia a tese que boa parte de sua economia dependia desta forma tão cruel de exploração do trabalho. Havia, porém, uma pressão interna e externa na busca da abolição da escravatura e que, nem sempre, se constituía como uma atitude revestida de humanitarismo, muitas vezes e muito mais, por questões também econômicas. As referidas pressões desembocaram no que se chamou Lei Áurea, que definiu a libertação de todos os escravos em 13 de maio de 1888.

Segundo a lógica da legalidade, só teremos uma lei que se estrutura para combater o racismo no início da metade do século passado. A Lei Afonso Arinos, de número 1.390 de 3 de julho de 1951, que determina em seu artigo primeiro: “Constitui contravenção penal, punida nos termos desta Lei, a recusa, por parte de estabelecimento comercial ou de ensino de qualquer natureza, de hospedar, servir, atender ou receber cliente, comprador ou aluno, por preconceito de raça ou de cor” (Brasil, 1951). Considerando em seu parágrafo único que “Será considerado agente da contravenção o diretor, gerente ou responsável pelo estabelecimento”.

Em seu artigo segundo, a lei estabelece prisão de três meses a um ano e multa de Cr\$ 5.000,00 (cinco mil cruzeiros) a Cr\$ 20.000,00 (vinte mil cruzeiros) a quem: “Recusar a

alguém hospedagem em hotel, pensão, estalagem ou estabelecimento da mesma finalidade, por preconceito de raça ou de cor” (Brasil, 1951). Prevê, ainda, em seu artigo terceiro, prisão simples de quinze dias a três meses e multa que varia de Cr\$ 500,00 (quinhentos cruzeiros) a Cr\$ 5.000,00 (cinco mil cruzeiros) a quem: “Recusar a venda de mercadorias em lojas de qualquer gênero, ou atender clientes em restaurantes, bares, confeitarias e locais semelhantes, abertos ao público, onde se sirvam alimentos, bebidas, refrigerantes e guloseimas, por preconceito de raça ou de cor” (Brasil, 1951).

Seguindo a lógica definida anteriormente, a lei citada continua prevendo, em seu artigo quarto, pena de prisão simples de 15 dias a três meses e as mesmas multas citadas, para quem recusar a entrada de negros em estabelecimentos públicos de diversão. Porém, em seu artigo seguinte, a lei se refere diretamente à educação ao afirmar que: “Art. 5º Recusar inscrição de aluno em estabelecimentos de ensino de qualquer curso ou grau, por preconceito de raça ou de cor. Pena: prisão simples de três meses a um ano ou multa de Cr\$ 500,00 (quinhentos cruzeiros) a Cr\$ 5.000,00 (cinco mil cruzeiros)” (Brasil, 1951). Porém, este artigo é acompanhado de um parágrafo único relativo ao serviço público, afirmando que: “Se se tratar de estabelecimento oficial de ensino, a pena será a perda do cargo para o agente, desde que apurada em inquérito regular”. A lei aqui dá um destaque especial para que se evite o preconceito racial em estabelecimentos de ensino público, ou seja, abre uma porta para os negros pobres.

Em seu artigo sexto, prevê pena de perda de cargo ao servidor em cargo de direção, que impedir, por preconceito de cor, o acesso de alguém às forças armadas. Em seu artigo sétimo, a lei é clara ao afirmar pena de prisão de três meses a um ano e as multas citadas anteriormente a quem: “Negar emprego ou trabalho a alguém em autarquia, sociedade de economia mista, empresa concessionária de serviço público ou empresa privada, por preconceito de raça ou de cor” (Brasil, 1951). Como também a perda de cargo tanto para funcionário da empresa privada como as autarquias, sociedade de economia mista e concessionária de serviço público.

A Lei nº 1.390/51 nos apresenta, em seus nove artigos, elementos importantes para o combate do preconceito racial nos espaços públicos e privados como hotéis ou pousadas, como também no acesso ao serviço público, a negativa de venda e a entrada em eventos (Brasil, 1951). Estes aspectos, entre outros, sempre passaram nas entrelinhas do racismo, ou seja, a forma de exclusão se torna sutil no processo de exclusão. A lei de forma direta determina multas e penas, um tanto quanto brandas, porém já sinalizam punição para a prática de racismo, algo

que antes não estava previsto em lei. A Lei Afonso Arinos inaugura, de certa forma, uma luta de base legal, contra o racismo.

Nos anos que se seguem, com a ditadura militar, os movimentos sociais passaram a ser perseguidos, os anos de chumbo desarticularam e destruíram a vida de muitos brasileiros e entre eles muitas lideranças negras. Contraditoriamente, o Brasil participa, neste período, das convenções da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que tem como tema o combate à discriminação e o preconceito racial. Guimarães (2018, p. 46), neste sentido, nos afirma que:

Durante o regime militar, em relação ao combate da discriminação e preconceito raciais, o governo brasileiro assinou pelo menos três convenções internacionais através da Organização Internacional do Trabalho (OIT) [...]. O Brasil é um dos membros fundadores da OIT e participa da Conferência Internacional do Trabalho desde o início de suas reuniões. A Convenção 111^o da OIT tratava da “discriminação em matéria de emprego e ocupação.” Foi aprovada na 42^a reunião da Conferência Internacional do Trabalho e entrou em vigor, no âmbito internacional, em 1960. No Brasil, o seu reconhecimento foi apenas em 1968 com a promulgação do Decreto nº 62.150. No texto da Convenção encontramos a definição do que pode ser considerada discriminação, assim como a recomendação de que todos devem ter “igualdade de oportunidades e de tratamento em matéria de emprego e profissão.” O Art. 3 chama atenção pela recomendação diante da necessidade de “promulgar leis e encorajar os programas de educação próprios a assegurarem esta aceitação e esta aplicação”.

Guimarães (2018), em seu estudo, nos traz ainda a questão da promulgação, no ano de 1968, do Decreto nº 63.223, da Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura, onde se estabelece a luta contra a discriminação no âmbito do ensino.

O Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969, promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, que em seu artigo VII faz com que todos os estados participantes da convenção se comprometam em tomar medidas contra o preconceito e o racismo através do ensino, da educação, da cultura, como também a promoção do entendimento, da tolerância, conforme apregoa a declaração universal dos direitos humanos (Brasil, 1969).

A Lei Caó de Carlos Alberto de Oliveira, Lei nº 7.437 de 20 dezembro de 1985 revoga a Lei nº 1.390/51 (Afonso Arinos) estabelecendo punição ao preconceito oriundo de raça, cor, sexo, estado civil, ampliando o leque referente às várias formas de preconceito. Caó candidatou-se à constituinte e conforme Guimarães (2018, p. 47): “Foi também de sua responsabilidade a inclusão do inciso XLII do art. 5^o da Constituição Federal de 1988, que determina que ‘a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei’”.

A Constituição de 1988, que ficou conhecida como a constituição cidadã, representou um marco na luta por direitos que a tempos faziam parte dos anseios da sociedade brasileira. Ela representou a possibilidade da plena instauração no país de uma democracia mais representativa. Por sua vez, a Constituição garante os direitos fundamentais como: direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, se fundamentando no direito à vida, liberdade, segurança, propriedade, ou seja, os direitos da pessoa humana. Determina que o Brasil é uma República democrática e que o poder emana do povo através dos seus representantes eleitos diretamente. A Constituição ainda estabelece a separação dos três poderes, em executivo, legislativo e judiciário. Garante o estado de direito, os direitos sociais como: educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, previdência social, proteção à maternidade e aos desamparados. É importante frisarmos que ainda há aspectos que foram garantidos na constituição relativos à proteção do meio ambiente, pluralismo político e liberdade de expressão, defesa das minorias entre eles os indígenas, quilombolas, e outros grupos marginalizados, a reforma do sistema político e eleitoral, os direitos trabalhistas, entre outros.

A Constituição abre, na legislação, espaço importante para leis que possam garantir direitos como: inclusão e medidas afirmativas em relação ao povo negro, e o fortalecimento dos direitos sociais. A participação do movimento negro nestes espaços de debates na referida constituição, não garantiu que as pautas em relação à educação do negro no combate ao racismo fossem contempladas, ao contrário do que se pensava, foram esvaziadas, conforme perceberemos em Gomes (2009, p. 46):

Nos processos políticos de redemocratização do Brasil, tanto na Constituinte quanto na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), houve participação marcante da militância negra. No entanto, como afirma Tatiane Rodrigues (2003), nem a Constituição de 1988 e nem a LDB contemplaram, de fato, as reivindicações desse movimento em prol da educação. Os debates em torno da questão racial realizados entre o movimento negro e os parlamentares revelam um processo de esvaziamento do conteúdo político das reivindicações. Estas acabam sendo contempladas de maneira parcial e distorcida nos textos legais.

A militância negra, ao perceber que suas pautas não foram atendidas a contento, passa a reagir na perspectiva de uma educação que correspondesse aos seus anseios, buscando se distanciar do modelo elaborado no período pós regime militar, que propunha o universalismo do conhecimento. O referido modelo se distancia das pautas específicas, no caso a história da África e a cultura afro no Brasil, e da perspectiva do combate ao racismo, entre outras pautas. Esta reação da militância começa a gerar efeitos no final dos anos 1990 e, no governo Fernando Henrique Cardoso, foi criado um grupo interministerial de trabalho que vai se empenhar na

perspectiva da valorização da população negra. A partir deste momento, várias ações foram empreendidas e, entre elas, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de iniciativa do Ministério da Educação (MEC), que aborda entres suas temáticas transversais a pluralidade cultural. Esta iniciativa já apontava para outras mudanças que iriam se seguir.

Um outro avanço se dá quando o Brasil, em meados dos anos 2000, assume internacionalmente as políticas de ação afirmativas. A 3ª Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) no ano de 2001, foi um marco importante na luta por mudanças no mundo e norteou decisões do governo brasileiro.

O governo Lula, que se inicia em 2003, constitui a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, como, também, cria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, no ano de 2004, ligada ao Ministério da Educação (MEC). A Lei nº 10.639/2003, como já se pode perceber, não surge sem um contexto de outras iniciativas legais realizadas nos estados e que foram importantes para sua promulgação. É necessário percebermos, como nos afirma Guimarães (2018, p. 48):

No âmbito da Educação é importante destacar o pioneirismo da Constituição do Estado da Bahia, promulgada em 1989, na qual o Art. 275 estabelecia, em todos os segmentos da Educação Básica, a adequação dos programas de ensino das áreas de História, Geografia, Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Educação Artística, no que diz respeito ao contexto histórico afro-brasileiro. Já na versão atualizada em 2012, a respectiva Constituição baiana, no Art. 288, determina que tanto na rede estadual de ensino, quanto nos cursos de formação e capacitação do servidor público civil e militar, devem ser incluídos disciplinas que valorizem a contribuição do negro na formação da sociedade brasileira.

A iniciativa da Bahia se respalda em tantas outras iniciativas que, ao longo da luta do movimento negro, foram se sedimentando. Podemos destacar os já citados anteriormente, o Projeto de Lei nº 678/88, que dispõe sobre a inclusão do ensino de história da África e história do negro no Brasil como disciplina obrigatória do currículo escolar de autoria do deputado federal Paulo Paim no ano de 1980, a Lei nº 7.716/89 que define os crimes de preconceito racial e de cor, como também o Projeto de Lei, da Senadora Benedita da Silva, de nº 185/95 que se mostra como uma reedição do Projeto nº 678/88, do senador Paulo Paim. Segue-se ainda, o Projeto de Lei nº 75/97, do senador Abdias Nascimento, que dispunha de medidas compensatórias para implantação do princípio da isonomia social do negro; o Projeto de Lei nº 259/1999, dos deputados federais Ester Grossi e Ben-Hur Ferreira, que dispõe sobre a inclusão no currículo escolar oficial da temática história e cultura afro-brasileira, projeto este que dará origem, anos depois, à Lei nº 10.639/2003.

A Lei nº 10639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, com a inserção dos artigos 26-A, que estabelece no ensino fundamental e médio da rede pública e privada a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, e 79-B, que inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como o dia da consciência negra. Referendando Gomes (2011, p. 116),

É importante compreender a força e o caráter da Lei n. 10.639/03. Como se trata de uma alteração da Lei n. 9394/96, via inserção dos artigos 26 A e 79 B, quando a ela nos referimos estamos falando da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e não de uma legislação específica voltada para a população negra. Ou seja, o seu teor e suas diversas formas de regulamentação possuem abrangência nacional e devem ser implementados por todas as escolas públicas e privadas brasileiras, assim como pelos conselhos e secretarias de educação e pelas universidades. Nesse sentido, a Lei n. 10.639 de 2003, a Resolução CNE/CP 01/2004 e o Parecer CNE/CP 03/2004 vinculam-se à garantia do direito à educação. Elas o requalificam incluindo nesse o direito à diferença. A sua efetivação como política pública em educação vem percorrendo um caminho tenso e complexo no Brasil. É possível perceber o seu potencial indutor e realizador de programas e ações direcionados à sustentação de políticas de direito e de reforço às questões raciais em uma perspectiva mais ampla e inclusiva.

As ações afirmativas desencadeadas pelas iniciativas anteriormente citadas, e pela própria lei em pauta, não garantem sua efetivação, visto que se faz necessário o enfrentamento a cultura de diferenciação racial que compõe a estrutura da sociedade brasileira, se faz necessário enfrentar a cultura do branqueamento, as ideologias da supremacia branca, e o mais cruel dos comportamentos, o negro de alma branca, ou seja o ideal do ser negro é tornar-se branco. Desta forma ações que ampliem a visibilidade da lei, que forme educadores, que incluam nos planos, nacional, estadual e municipal de educação, ações afirmativas de inclusão e respeito a diversidade se torna essencial para que a realidade seja paulatinamente transformada. Gomes (2011, p. 117) destaca a atuação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) em ações como:

[...] cursos de formação continuada, distribuição de material paradidático e pesquisas, tais como: o Programa Diversidade na Universidade (2002 a 2007), a criação da Coordenação Geral de Diversidade e Inclusão Educacional (2004), os Fóruns Estaduais e Fóruns Permanentes de Educação e Diversidade Étnico-Racial, a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros – Cadara (a partir de 2005), a distribuição do kit didático-pedagógico “A Cor da Cultura” para Secretarias de Educação e Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (2005), o Programa de Ações Afirmativas para População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior – Uniafro (2005 a 2008), o Curso Educação e Africanidades (2006), a Oficina Cartográfica sobre Geografia Afro-Brasileira e Africana (2005), o Projeto Educadores pela Diversidade (2004/2005), o Curso Educação e Relações Étnico-Raciais (2005), a Pesquisa Nacional Diversidade nas Escolas (2006 a 2009), a Pesquisa Nacional Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei n. 10.639/03 (2009).

A referida secretaria continua sua atuação, segundo Gomes (2011), participando da elaboração de um plano para a implantação das Diretrizes Curriculares de Educação das Relações Étnico-raciais, em nível nacional, como também Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme Lei nº 10.639/03.

A implantação da lei no Brasil, apesar dos esforços do MEC, não é tarefa fácil, visto que requer uma mudança de postura em toda a rede de ensino nacional. Para que seja de fato efetivada, as mudanças no processo devem passar por todo o sistema educacional, seja na formação continuada, em cultura e história africana e brasileira, para todos os mestres e mestras, seja na construção de um novo currículo escolar, como também no ensino superior. É necessário que haja uma política de estado que se sobreponha às políticas de governo. Muitas outras ações foram tomadas pela SECAD em relação a outras secretarias e órgãos dos ministérios, no sentido da implantação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais, como também para a implantação da Lei nº 10.639/03. Entre tantas ações, Gomes (2011, p. 62) descreve:

Secretaria de Educação Básica (SEB): os Programas do Livro Didático; o Programa Ética e Cidadania Kit III – Relações étnico-raciais e de gênero; os Documentos Indagações sobre Currículo; Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade; e Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, desenvolvidos em parceria com a Secad. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) desenvolveu oficinas de qualificação de professores, diretores e coordenadores pedagógicos de sua rede, em todas as regiões brasileiras, para a implementação da Lei 10.639/2003, em parceria com a Secad, nos anos de 2007 e 2008. Secretaria de Educação Superior (Sesu) desenvolve, em parceria com a Secad, dois programas: o Programa Universidade Para Todos (ProUni), que confere bolsas de ensino superior a estudantes afrobrasileiros e/ou de origem popular, egressos de escolas públicas, e o Uniafro, programa de fortalecimento dos núcleos de estudos afrobrasileiros das universidades públicas estaduais e federais.

Gomes (2011, p. 62) afirma ainda a importância das ações da Secretaria de Educação à Distância:

Secretaria de Educação à Distância (Seed) promove programas de formação à distância para gestores e profissionais da educação, desenvolve e distribui mídias educacionais tecnológicas. O Programa TV/DVD Escola distribuiu, em julho de 2007, cinco títulos sobre história e cultura afro-brasileira para 75 mil escolas brasileiras.

Outro aspecto que muito contribuiu no processo de disseminação e implantação da lei foi a Conferência Nacional de Educação, realizada em 2010 como fruto das conferências realizadas nos estados. Esta conferência se constituiu a partir de uma representatividade muito diversa contando com professores educadores e gestores de todos os níveis de ensino, como representantes da sociedade civil, organização de classe, pais de alunos, entre outros.

Como fruto da conferência, se destaca, entre outros o, eixo IV que versa sobre a inclusão e diversidade na educação básica, que contempla indígenas, quilombolas, questões do campo, étnico-raciais, educação especial, diversidade sexual, jovens e crianças em risco. A questão da implementação da política vai se desenvolver em múltiplos aspectos, ações sociais, decretos, desembocando na promulgação da Lei nº 11.645/08, que altera a Lei nº 9.394/06, que foi modificada pela Lei nº 10.639/03, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo nacional, de forma obrigatória, a história e cultura afro-brasileira e indígena.

5 ANALISANDO AS ENTREVISTAS

As entrevistas realizadas com núcleo gestor, professores e alunos foram efetivadas entre os meses de fevereiro e março de 2025, nas escolas referendadas anteriormente, nos períodos da manhã e tarde. Para esta feita, utilizei um roteiro de perguntas voltado para a direção, coordenação e professores coordenadores de área (PCA), e um outro abordando as mesmas questões, com algumas exceções, de forma mais simplificada, para os alunos.

As questões foram definidas seguindo a ordem a seguir: Em primeiro lugar, os entrevistados foram perguntados sobre a forma como se definem em relação à sua cor ou raça, em segundo lugar, sobre o conhecimento que têm a respeito da Lei nº 10.639/03, em terceiro lugar, as perguntas foram direcionadas a diretores, coordenadores e professores coordenadores de área, se referindo à ação da Secretaria de Educação no que diz respeito à formação e veiculação de material sobre a história da África e a cultura afro-brasileira para as escolas, como também a respeito da inclusão no currículo escolar da temática em pauta. Foi perguntado aos entrevistados, a respeito da oferta de material didático ou de apoio pela Secretaria de Educação e pela escola, a professores e alunos. Um outro aspecto perguntado foi sobre a concessão do Selo Escola Antirracista às referidas escolas, como também a respeito da importância dele. Finalizando as entrevistas foram realizadas perguntas sobre haver algum tipo de resistência à temática na escola, seguido do questionamento sobre se há, por parte deles, a percepção de prática racista no âmbito escolar e, caso a resposta fosse afirmativa, que atitudes a escola tomou para resolver a questão. Por fim, foi solicitada uma avaliação pessoal a respeito da aplicação da lei.

Para análise dos achados da pesquisa, foi realizada a identificação das escolas em escola “A” e escola “B”. Os diretores foram identificados como diretor “A” e diretor “B”, coordenador “A” e “B”, somando-se 4 entrevistados que compõem do núcleo gestor das duas escolas. Quanto aos professores, foram numerados de 1 a 8 para a escola “A” e 1 a 8 para a escola “B”, somando-se 16 professores coordenadores de área para as duas escolas, gerando um percentual de 20 entrevistados, entre diretores, coordenadores e professores coordenadores de área. Eles têm idade entre 32 e 64 anos, sendo seis (6) do sexo feminino e (12) doze do sexo masculino. Quanto aos alunos, foram numerados por série, assim definidos: Alunos 1, 2, 3, do 1º ano, escola “A” e “B”; alunos 1, 2, 3, do 2º ano, escola “A” e “B”; alunos 1, 2, 3, do 3º ano, escola “A” e “B”. Somando-se 18 alunos, com idade entre 14 e 18 anos. Entre estes, (12) doze são do sexo feminino e seis (6) do sexo masculino.

As entrevistas seguem a ordem das perguntas acompanhadas das análises das respostas selecionadas entre diretores, coordenadores, professores coordenadores de área e alunos.

5.1 Qual sua raça?

Em resposta à pergunta 01, você pode definir qual a sua raça? É importante frisarmos que os pesquisados têm na sua aparência características de pessoas pardas, indígenas e negras, seja pela cor da pele, seja por características físicas da mistura das raças.

Na escola “A”, entre os 10 entrevistados divididos em núcleo gestor e professores coordenadores de área PCA, (5) cinco se identificam como pessoa branca, (4) quatro se reconhecem como pardos, (1) um como amarelo. Quanto à escola “B”, os professores assim se definem: (5) cinco professores se identificam como brancos, (4) quatro como pardos e (1) um se define como ser humano. Assim, o professor “1” da escola denominada “A” busca discutir melhor a questão afirmando:

Primeiro é complicado, sei que o sexo do IBGE [Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística] usa muito ainda hoje, mas quando se fala de raça, estou complicando a resposta, mas faz parte da reflexão dos meus estudos, que eu até procuro ensinar aos estudantes. Raça é um termo equivocado, seria melhor... Inventado. Inventado, exato. Criado ali por pensadores racistas do final do século XIX, mais ou menos. Então, qual é a sua raça? Raça é complicado de se dizer. Etnia, para mim ainda eu teria que pesquisar mais qual seria, mas se for falar com a cor de minha pele, eu me identificaria com cor de pele, sou branco. Mas raça não existe, raça branca nem raça índia não existe.

A professora “3” da mesma escola responde refletindo sobre cor da pele e raça, se definindo da seguinte forma: “A minha raça? Eu sei definir claramente qual é a minha cor, eu sou parda, mas em termos de raça eu não sei definir”. Dentro desta perspectiva, o professor “6” comenta: “Eu acho que eu sou pardo. ‘-Por que você acha que é pardo?’ Porque eu não sou nem branco, nem negro. Eu acho que eu sou intermédio entre branco e negro, mas eu acho que sou pardo mesmo, olhando a minha pele agora”.

Entre as respostas, podemos dizer que os entrevistados têm diversas compreensões do que seja raça. Uns a percebem como uma invenção na perspectiva da dominação, outro se depara com uma pergunta a respeito de si mesmo: “me olhando agora, acho que sou pardo”. Este tipo de reação foi muito comum no processo de entrevista, pois muitos dos professores e alunos se olham antes de responder. Entre todos, porém, só o professor “6” verbaliza sua indefinição.

Tanto na escola “B” como na escola “A”, os entrevistados aparentam, em sua maioria, características de pessoas pardas. Entre, os 10 entrevistados que compõem o núcleo gestor e professores coordenadores de área PCA, (5) cinco se definem como brancos, (4) quatro como pardos e (1) um não se define como raça. Importante frisar a fala do professor “2” da escola “B” ao salientar fazer parte da condição humana: *“Olha, eu me defino de uma forma bem genérica na condição de ser humano, certo? A questão de raça, para mim, ela não se diferencia em termos de fenótipo ou genótipo, tá? Então, eu me sinto um ser humano, então eu sou da raça humana, assim como eu me defino”*. Ao fazer esta afirmação, o referido professor traz ao debate a reflexão relativa à invenção das raças, que tem em seu nascedouro interesses de dominação do pensamento branco europeu sobre outros povos, porém fica claro, também, um certo desconforto em se assumir em alguma raça definida.

A professora “1” da escola “B” faz uma diferenciação entre o que afirma sua ancestralidade e como é reconhecida socialmente:

Enquanto IBGE, na hora de marcar, eu levo em consideração a minha origem familiar e uma identidade ancestral também. Então, eu tenho uma ancestralidade indígena e preta e entendo que sou parda para o IBGE. Na vida real, eu sei que sou socialmente branca. As pessoas me veem, me leem, como uma pessoa branca.

Já o professor “3” nos chama a atenção para o fenótipo, se definindo, em sua resposta, como um branco que traz nas veias o sangue negro:

É, eu me defino de raça branca, né? Mas, como nós sabemos, no Brasil, né? Nós temos os genes de raças mestiças, né? Então, o padrão da cor, ele define o nosso fenótipo, mas, por exemplo, meu pai é negro e minha mãe é branca, certo? Mas, então, com certeza, dentro das minhas veias, corre sangue negro, né?

O professor “7”, meio sem jeito de se afirmar branco se define da seguinte forma: *“Em relação à cor, eu acho que estou entre o branco e o amarelo. É um branco sem sol, né?”*

As respostas dos referidos professores nos abrem caminho para aprofundarmos o conceito de raça, trabalhado nesta pesquisa, principalmente no que se acostudou denominar socialmente como raça negra. Fanon (2020, p. 28) nos afirma que “o negro evoluído, escravo do mito negro, espontâneo e cósmico, em um dado momento, sente que sua raça já não o compreende, ou que ele já não a compreende”, ou seja, a classificação racial, para o negro, vai se estabelecer, em muitos casos, como negação de si, em detrimento de uma outra construção, o ser branco. Assim, Bento (2022, p. 30) vai colaborando com esta análise, afirmando: “nossa

história foi profundamente marcada pela brutalidade contra as populações negras e indígenas, que eram vistas como ameaça aos interesses dos europeus”.

As afirmações anteriormente expostas nos remetem à análise do conteúdo da política enquanto ação do poder público, provocado pela trajetória de lutas históricas dos movimentos em defesa dos direitos dos negros. Ao fazerem estas afirmações, os professores trazem ao debate a reflexão relativa à invenção das raças, que têm em seu nascedouro interesses de dominação do pensamento branco europeu sobre outros povos, abrangendo aspectos que perpassam nosso estudo. Neste sentido, de nos depararmos sempre com uma encruzilhada racial, ou seja, os entrevistados que se declaram brancos, pardos ou negros, vivem sempre o dilema do não lugar, em algumas situações me declaro pardo, porém em outras sou reconhecido como branco. O fantasma do branqueamento está sempre presente na pauta do reconhecimento racial. Estas afirmações nos levam a visitarmos Fernandes (2013, p. 41) quando afirma claramente que “O “preconceito de cor” é condenado sem reservas, como se constituísse um mal em si mesmo, mais degradante para quem o pratique do que para quem seja sua vítima. A liberdade de preservar os antigos ajustamentos discriminatórios e preconceituosos, porém, é tida como intocável, desde que se mantenha o decoro e suas manifestações possam ser encobertas ou dissimuladas”. Assim, fica evidente que o desejo de se manifestar não negro, ou próximo disso, aparece de forma clara nas entrelinhas das entrevistas. Como nos afirma o referido autor, há um certo preconceito que impele as pessoas a negarem seu preconceito, mesmo que intimamente as manifestações preconceituosas estejam presentes. Há na afirmação de ser pardo um certo “livramento” em não ser negro, ou se projetar como quase branco, em processo de branqueamento, ou seja, definir como pardo é quase se definir como alguém de alma branca.

Observando, porém, os entrevistados, no ato da pesquisa, percebo uma atitude de desconforto ao falarmos sobre a questão racial. Há, nas entrelinhas das respostas e nos comportamentos esboçados por muitos, uma situação racial não explicitada. O reconhecer-se branco com sangue negro nas veias, nos remete ao fato inegável do reconhecimento, mesmo que aparente, das origens negras, ou seja, a questão da raça se apresenta de forma confusa e perigosa, pois ao definir negro, qualquer brasileiro traz para si todo o estigma da construção de dominação e humilhação que eles carregam consigo em mais de trezentos anos de história de escravidão. Ser pardo, quando não se pode pela aparência ser branco, é um caminho menos perigoso.

Dos nove alunos entrevistados da escola “A”, ao responderem ao questionamento sobre sua raça se posicionam da seguinte forma: (4) quatro se definem como brancos, (5) cinco

como pardos, nenhum se define como negro; sendo que dos (9) nove alunos da escola “B”, (3) três se definem como brancos, (5) cinco como pardos e (1) um como negro. Porém, em sua maioria, aparentam muitas características de pardos e negros. No universo de possibilidades, percebemos na fala da aluna “1” do 3º ano da escola “A” que, à medida que ela vai crescendo no processo educacional, há um processo de branqueamento:

Eu, na verdade, foi um processo engraçado, porque quando eu nasci, nos meus documentos, eu estou como parda, e quando eu era criança eu tinha uma quantidade de melanina muito grande, eu era chamada de pretinha, e quando eu cresci, eu acho que com o tempo eu fui ficando um pouquinho mais clara, até os 12 anos, eu era bem pardinha, paçoquinha, assim que o pessoal chama, mas hoje em dia eu me considero branca, porque eu acho que eu não consigo me considerar uma parda com traços negroides, então eu não tenho um nariz, um cabelo afro, no máximo meu cabelo é cacheado, então eu acho que eu consigo me identificar como branca.

Na continuidade das entrevistas, temos a fala do aluno “2” do 1º ano da escola “A” que não se considera nem tão escuro, nem não branco: *“Assim, eu me defino pardo. Não sou tão escuro para me considerar negro, mas também não sou tão branco para me considerar... Não, branco. Então, acho que... É pela cor da pele”*. Esta indefinição se faz cada vez mais presente no processo. A aluna “1” do 2º ano, desta mesma escola assim enfatiza: *“Eu diria que eu sou uma pessoa parda. É porque existe muito esse negócio das pessoas verem se você realmente é parda, se você realmente é mista, se você realmente é branca. Mas eu realmente acho que eu consigo me identificar como uma pessoa parda”*.

Em relação à escola “B”, os alunos entrevistados mostram ainda mais insegurança, em suas respostas demonstrando um certo desconforto. O aluno “3” do 2º ano responde: *“Eu me considero pardo, pardo sim!”*. Perguntado por que se considera assim, ele responde: *“porque sim”*. A aluna “1” do 3º ano responde: *“Branca de aparência parda”*; ao ser questionada sobre como isso se dá, ela responde: *“Lá em casa, todos somos brancos e eu sou a mais escura”*. A aluna “2” do 3º ano assim responde: *“sou branca”* perguntada se tem algo que a faz se identificar como branca ele responde: *“Não, não!”*

As respostas anteriormente expostas, abrem um bom espaço para se discutir o processo de branqueamento da população, pois à medida que ela se constitui com acesso ao conhecimento acadêmico, como é o caso da resposta da aluna “1” do 3º ano da escola “A”. Na entrevista, a aluna vai deixando claro que o conhecimento escolar a faz perceber seu processo de reconhecimento como uma pessoa branca. Esta situação é diferenciada, pois o reconhecimento dela se constitui à medida que avança nos estudos, ou seja, parece que a educação formal branqueia a raça. Bento (2022, p. 28) nos aponta que “o discurso europeu

sempre destacou o tom de pele como a base principal para distinguir status e valor”. Ferreira, (2017, p. 30) colabora diretamente com esta reflexão quando afirma:

Eu me dei conta de que o racismo ainda persiste desde a minha tenra idade, nos idos da minha infância. Eu me dava conta disso quando as meninas de cabelo crespo tinham seus cabelos chamados de ruins e quando os meninos negros não eram escolhidos para dançar nas festas juninas. Depois na minha adolescência, os grupos de garotos não admitiam de forma alguma serem paquerados por moças negras, pois para eles, elas eram mais feias e menos inteligentes que as meninas brancas. Numa continuação do etnocentrismo.

Ferreira (2017) contribui na reflexão a respeito de um dos objetivos delineados nesta pesquisa, que se propõe a analisar nas falas do núcleo gestor, professores e alunos, a inclusão da história e cultura afro-brasileira e o combate ao racismo que, de forma velada ou não, tem seus traços profundamente marcados, através de atitudes de distanciamento, desvalorização. A aplicação da lei nos aponta para o conhecimento da história e valorização cultural dos povos vindos da África, e seus descendentes que vivem no Brasil, na perspectiva de reconhecimento, informação e conseqüentemente combate ao racismo. É importante salientar que as respostas dos alunos apontam para uma insegurança no que diz respeito ao reconhecimento de si, e, ao mesmo tempo, um certo desconhecimento, apontando para o fato que a Lei nº 10.639/03 constitua a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira, o próprio reconhecimento dos professores e alunos entrevistados se apresenta de forma confusa. É claro que os professores, pela vivência, elaboram e escamoteiam melhor a questão, mas este desconforto perpassa as suas palavras.

5.2 A Lei nº 10.639/03 na escola

Seguindo a lógica do roteiro de entrevistas, foi realizada a pergunta a respeito do conhecimento da Lei nº 10.639/03, sendo que as respostas foram bem variadas, entretanto, 100% dos entrevistados entre professores e núcleo gestor das escolas “A” e “B” responderam que têm conhecimento da lei, da obrigatoriedade e da sua aplicabilidade. Entre as respostas, há muitas afirmativas a respeito da importância da lei, da sua necessidade, da relação direta da história da África com a história do Brasil. O professor “1” da escola “A” assim responde: *“eu considero que ela veio justamente para tentar corrigir erros estruturais na formação das crianças e dos adolescentes. Que é esse apagamento histórico que houve com a cultura afro-brasileira”*. A diretora da mesma escola assim se posiciona:

Então a minha compreensão quanto à lei é de que ela é extremamente importante. Ultrapassando tudo o que ela versa, o que ela traz, ela é de extrema importância. E ela é necessária. É muito importante essa obrigatoriedade quanto ao ensino da história da África e da cultura afro-brasileira nas escolas porque trata da história do povo brasileiro. Então eu a considero muitíssimo importante.

A importância da lei que é defendida por todos os profissionais entrevistados nas escolas, também aparece na fala de vários professores como o da professora “3” da escola “A”:
“Em termos de conhecimento da lei, eu como professora tenho pouco conhecimento da letra da lei em si, mas em relação à inclusão dela ao sistema educacional do Ceará, ele faz realmente jus, ele realmente nos dá ferramentas para trabalhar”. O professor “8”, da mesma escola, assim responde:

Sim, a minha interpretação é que é uma lei justa, que seja dito isso, justa não só com os povos de origem africana e etnicamente identificados como racializados com os negros, mas com a própria história do Brasil, dos quais eles são grandes, dentro desse conjunto étnico, dessa disseminação étnica, um grande contingente populacional.

Nas entrevistas ao núcleo gestor e aos professores da escola “B”, tivemos os seguintes posicionamentos:

É fundamental, principalmente nesse período que nós estamos vivendo, de um retrocesso histórico, um retrocesso educacional, a tentativa de um retrocesso histórico e educacional. Eu vejo como essencial essa questão de um ensino amplo e principalmente a questão de culturas vistas ou colocadas até hoje, em pleno 2025, como subalternas, como marginais. E não pode ser assim, e acho fundamental, e sou um defensor dessa questão da obrigatoriedade e também de ensinamentos de outras culturas, que não sejam só as eurocêntricas (coordenador pedagógico da escola “B”).

Entre os professores, tivemos as seguintes respostas: *“sim, sim, conheço a lei”* (professor “8”);

Acho que é uma lei importante, porque os livros de história, eles sempre contaram a história de forma, de história de sociologia, que são as minhas áreas, de forma muito eurocêntrica. Colocando a África como sempre um sujeito passivo, um continente dominado, um sujeito passivo. E não como um sujeito ativo da história (Professor 3).

“Bom, a lei, ela é bem sucinta, né? Ela adiciona poucos parágrafos lá na LDB, falando da obrigatoriedade do ensino da história da África, né? Cultura africana, a importância das figuras negras, né? Para as lutas políticas, né?” (Professor “5”). O professor “2” faz uma reflexão mais elaborada sobre a questão:

Um ponto positivo, um ponto que precisa ser bastante avaliado e incentivado para que essa relação entre ensino, aprendizagem e mudança cultural fique mais próxima. Ninguém muda a cultura da noite para o dia, tá? Ninguém vai obrigar ninguém a perceber de forma diferente o diferente, certo? O diferente, digamos assim, visualmente diferente, né? Como se fosse um decreto, de hoje em diante a coisa não é bem assim, tá? É um processo cultural. O processo cultural exige o quê? Exige tempo, exige determinação, exige objetivos claros, tá? E, acima de tudo, responsabilidade com a nossa condição humana, tá? Ninguém vai mudar a sua percepção simplesmente porque uma lei foi decretada, né? Ah, estabeleceu-se a lei e, a partir desse ponto, as pessoas vão ver o mundo de uma forma diferente. Isso aí é ilusório, né? Isso é utópico, não é verdade, né? No entanto, uma vez você tendo uma, eu não diria obrigatoriedade, mas pelo menos uma orientação, né? Para que você trabalhe mais essas questões ligadas às diferenças. No futuro, as futuras gerações vão absorver de forma natural. Eu só penso nisso, sabe? Às vezes, quando eu vejo assim, ah, vamos estabelecer uma lei antirracista ou anti-isso, anti-aquilo, eu digo, pô, calma, vamos com calma. Como é que a gente vai começar? Vamos começar pelo processo educacional. Vamos começar pelo processo de transformação cultural, lenta, gradual, tá? Não é para a minha geração, é para gerações futuras.

Entre os alunos pesquisados nas duas escolas, ficou claro que a maioria deles, tem pouca ou quase nenhuma informação direta a respeito da lei. Na escola “A”, dos (9) nove alunos entrevistados (6) seis nunca tiveram informações sobre a lei, sendo que (3) três ouviram falar, parcialmente, ou em alguma palestra. A aluna “3”, do 3º ano da escola “A”, nos responde de forma insegura, “*Já, mas foi muito pouco. Eu já tinha ouvido falar que elas iam ser aplicadas nas escolas, mas eu achei que era só do ensino médio. É, mas é em toda escola. É, em toda escola.*” Já a aluna “1”, do 3º ano, responde afirmando que “*já ouvi fala da lei*”, enquanto o aluno “2”, do 2º ano, afirma que “*esta informação sobre a lei foi dada no ano passado*”. Entre os alunos da escola “B”, dos (9) nove que foram entrevistados, todos os nove responderam que nunca ouviram falar da lei, nem da sua importância. Suas respostas oscilam entre: “*Não, nunca ouvi falar*” (aluna “3”, 1º ano); “*não, nunca ouvi falar nas escolas, nunca ouvi falar a respeito*” (Aluna “1”, 3º ano).

As respostas dos professores ao questionamento, a respeito do conhecimento da lei, são positivas, porém, em muitos casos, se percebe a tendência em direcionar a ação pedagógica para as disciplinas de História, Filosofia e Sociologia. Apesar de afirmações como “*muito importante conhecer a lei*”, nos momentos anteriores, as gravações das entrevistas, alguns professores solicitaram um certo tempo para ver as perguntas pré-elaboradas, demonstrando um certo desconhecimento, ou receio sobre o que seria perguntado. Alguns fazem uma leitura dos desdobramentos da lei como objetivos que, mesmo aplicados hoje, só serão alcançados pelas gerações futuras, afirmando que cultura, forma de pensar só se muda dentro de um contexto longo, cronologicamente falando.

O quase que total desconhecimento dos alunos, em relação à obrigatoriedade da lei, nos alerta para o fato que a pauta é pouco discutida em sala de aula, no sentido de fazer com que os alunos conheçam as questões relativas à lei relacionadas à obrigatoriedade dela. Fica claro que os conteúdos não têm sido trabalhados de forma a atingir seus objetivos no aprendizado da história da África e da cultura afro-brasileira. De acordo com Nogueira e Domingo (2018, p. 2):

Promulgada a Lei 10.639/2003, foram elaborados como aportes e aprovados pelo Conselho Nacional de Educação, em 2004, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004, que regulamentam e instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. As Diretrizes se estabelecem como um guia orientador para a educação das relações étnico-raciais e meio de combate às discriminações raciais no meio escolar, tendo como princípios orientadores: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

Os pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), afirmados anteriormente, deixam claro a orientação necessária para educação da Relações Étnico-raciais que em seus princípios orientadores deveriam gerar uma consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e direitos, porém as respostas dos alunos entrevistados representam um total desconhecimento destes aspectos no processo formativo recebido na escola. O quase total desconhecimento da existência da legislação, por grande parte dos alunos, no âmbito escolar, nos aponta uma percepção, no convívio dentro das duas escolas, relativo à formatação e aplicação dos conteúdos. Estes, quando separados em blocos e distanciados de uma compreensão mais circular da realidade, ou seja, os conteúdos são aplicados em sala, porém não são, na maioria das vezes, contextualizados e tão pouco fundamentados numa perspectiva afrocentrada.

Pinheiro (2023, p. 59) discute a questão da afirmação da cultura antirracista numa perspectiva afrocentrada, nos interpelando:

Em outros termos, enquanto numa perspectiva afrocentrada, a minha preocupação fundamental é me formar e formar nossas crianças a partir de uma lógica do reforço positivo, por meio do que a nossa ancestralidade africana nos informa – que somos os primeiros humanos, os primeiros reis, as primeiras rainhas, pioneiros na química, na matemática, na medicina, na filosofia – a perspectiva antirracista tem como eixo central a negação do que o ocidente fez de nós: eles dizem: “suas vidas são desimportantes”, nós retrucamos “vidas negras importam”, eles dizem que somos feios e burros, sem cultura, incivilizados, e nós passamos a vida inteira tentando provar o contrário.

Em uma perspectiva mais ampla, a questão relativa ao conhecimento da lei se torna muito fragilizada no contexto das escolas pesquisadas, por se apresentar como mais um elemento do currículo escolar. Esta concepção de ensino baseada no conteúdo a ser aplicado, diminui a importância do alcance da lei, reduzindo, muitas vezes, o conhecimento a conteúdos, apesar de algumas tentativas de vivenciá-los. A lei é conhecida pelos profissionais da educação, sua aplicação na prática pedagógica se rende ao fato de ser um conteúdo entre outros, reduzindo-se aos momentos de catarse das semanas de consciência negra.

5.3 A secretaria de educação e a oferta de capacitação aos professores

As questões a seguir foram direcionadas ao núcleo gestor e professores coordenadores de área das escolas “A” e “B”, e se referem especificamente à formação de professores, e à oferta de material didático, ou de apoio, disponibilizados pela Secretaria de Educação, como também, a previsão no currículo escolar de ações relativas à oferta do conteúdo referente à história da África e da cultura afro-brasileira. Todos os entrevistados afirmam que a temática relacionada à história da África e da cultura afro-brasileira está prevista no currículo escolar, porém há um desencontro de entendimento quanto à sua efetivação, pois alguns afirmam que estes conteúdos são específicos das disciplinas de humanas, alguns discutem sobre os projetos interdisciplinares.

Em relação ao questionamento sobre ações que promovam a formação dos professores e as ofertas de capacitação desenvolvidas pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, percebemos que cem por cento (100%) dos entrevistados responderam que sim, há por parte da Secretaria, ações de capacitação. Questionados sobre suas participações nestas formações, a maioria, dos professores coordenadores afirmam que não participaram de formação pelo fato destas estarem restritas a um grupo seletivo, ou seja, ao núcleo gestor das escolas. Analisando a resposta da diretora da escola “A” ao afirmar que: *“Sim, na minha visão, a Secretaria da Educação do Ceará é bem atuante nesse quesito”*, seguida da professora “7” da mesma escola, ao nos afirmar que o acesso não é aberto. *“Em 2019, eu tive, na verdade, eu furei a bolha, porque eu trabalhava em quatro escolas e negocieei com as diretoras para eu não perder uma formação na SEDUC. Não foi a SEDUC que foi até a mim, fui eu enquanto docente que fiz os cursos que eram sobre povos quilombolas, indígenas”*. Afirmando ainda que após voltar do mestrado, não teve mais nenhuma oportunidade de fazer formação. O professor “2” da escola “A” já se posiciona de forma diferente: *“Não, nunca. Nunca participei de nenhuma formação relacionada à lei. Mas acredito que a gente tenha algum curso específico na área de*

combate ao preconceito. Não especificamente da lei, entende? Mas tem de combater a preconceitos gerais". O professor "9" afirma que o interesse de formação é bem maior por parte das escolas, *"Assim, eu sinto que existe um interesse partindo muito mais das escolas do que da própria Secretaria de Educação, por exemplo. Porque a escola sempre foi muito sensível em relação a essas questões"*.

A diretora da escola "B" também afirma a aproximação da secretaria de educação e a oferta de formação.

Sim, tem sim. Inclusive, ano passado, nós tivemos um seminário que foi exclusivamente dedicado à questão do combate ao racismo, empoderamento racial, não só africano, como também indígena. O Governo do Estado, ele promove, a Secretaria de Educação do Estado, ela promove o selo Escola Antirracista, do qual nós participamos e fomos a única escola a conseguir este selo no ano passado, no ano de 2024. Então, sim, a Secretaria apoia a formação, com certeza.

Os professores da escola "B" expressam seus posicionamentos em relação às capacitações ofertadas pela Secretaria de Educação da seguinte forma: o professor "9" afirma que: *"Sim, tanto tem promovido formações, núcleos voltados a isso, como também tem gerado um selo para as escolas"*. Para o professor "5":

Formação, eu nunca participei de nenhuma, né? Não me lembro de ter sido oferecido, né? A gente tem uma estrutura de formação online, se teve eu não cheguei a prestar atenção, né? Acho que não teve tanta ênfase nesse sentido, né? Realmente não me lembro de formação nesse sentido.

O professor "3" assim se posiciona:

É, no Estado do Ceará, nós temos uma plataforma que é o SIC-SED ou Ava-SED, que ele é EAD, onde tem cursos que estão voltados para a cultura afro, né, afro-brasileira, e a inserção dela no nosso meio, né? Então, é através dessas plataformas, né? E outras ações são ações mais pontuais.

A partir das respostas dos docentes é possível perceber um total desencontro de informações em relação à formação concedida pela Secretaria de Educação, pois alguns dos entrevistados afirmam a participação e aulas de formação, enquanto outros desconhecem completamente as ações desenvolvidas. Dentro deste contexto duas questões se apresentam: a primeira diz respeito ao fato de as informações chegarem ao núcleo gestor das escolas e estes enviarem professores escolhidos para as formações, a segunda se dá pelo nível de interesse de alguns professores em procurar participar das formações, seja de forma presencial, seja de forma *on-line*.

A Secretaria de Educação, através da Coordenadoria de Educação Escolar Indígena, Quilombola e do Campo (COCIQ), desenvolve várias ações, entre elas a campanha de autodeclaração em relação à questão racial, formação cidadã, ofertada a professores coordenadores de área, como também o Selo Antirracista, formação gestão e equidade. As formações são ofertadas para gestores e coordenadores através da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE), que estão situadas nos municípios polos, Sobral, Fortaleza, Quixadá, Juazeiro do Norte e Itapipoca. Foram lançadas no site da Secretaria de Educação as cartilhas, Projeto Político Pedagógico das Escolas Quilombolas, Educação Para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e Semana da Consciência Negra.

Em resposta ao questionamento sobre a oferta de material didático ou outro tipo de material pela Secretaria de Educação a respeito da temática aos alunos, 80% dos educadores entrevistados da escola “A” afirmam que a oferta se restringe exclusivamente ao livro didático das áreas de Ciências Humanas. Há, porém, por parte de alguns professores a informação que a grande maioria do material a respeito da temática, na biblioteca foi fruto de doação do acervo dos próprios professores. Assim afirma o professor “1” da escola “A”: *“Com doações, exatamente. Não obrigatoriamente vindo da SEDUC não, a maioria dos livros, na verdade, foram professores e até mesmo o diretor também, o diretor anterior, era o diretor até o ano passado, ele também doou livros dele”*. Corroborando com o professor “1”, o professor “6” afirma: *“não conheço nenhum material, se tiver, desconheço”*, já a professora “7” responde da seguinte forma: *“E eu chegando agora, não soube de nenhum. Não percebi. O que eu tenho impressão, pelo que eu lembro, é que a escola tinha que dizer o que é que precisava solicitar a secretaria para a secretaria atender”*.

Quanto aos professores da escola “B”, todos os entrevistados afirmam que o material didático de História, Filosofia e Sociologia já estão vindo com a temática. Porém, o professor coordenador desta escola ao ser questionado sobre a oferta de material didático ou informativo sobre a temática assim responde:

Fornece, fornece. Aí, assim, ela dá um leque de opções, um leque de informações e também de materiais para que os professores possam trabalhar. O calcanhar de Aquiles é justamente encontrar professores que estejam dispostos a abraçar a causa e também pôr para frente os projetos e os planos que a SEDUC apresenta. Porque muitas vezes a gente encontra dificuldade no sentido de quê? De tempo para que o núcleo gestor absorva. A gente tem esse material aqui, o que vocês podem fazer? A SEDUC oferece várias formações, agora o que pega são os professores abraçarem a causa, abraçarem o projeto.

Já o professor “7”, da escola “B”, ao ser questionado nos afirma:

Não soube de nenhum. Não percebi. O que eu tenho impressão, pelo que eu lembro, é que a escola tinha que dizer o que é que precisava solicitar à secretaria para a secretaria atender. Não é uma coisa que eles venham até nós de maneira... Vamos fazer formações a cada período? Não, é a escola que tem que ir atrás.

A percepção que estas respostas nos trazem é que há, dentro da escola, um certo jogo de empurra entre núcleo gestor e professores em relação ao acesso à formação ofertada, como também, um desconhecimento total de alguns professores em relação ao acesso ao processo formativo. Fica visível na fala do coordenador da escola “B” uma crítica ao baixo nível de interesse dos professores, em relação aos projetos enviados pela secretaria de educação, como também há uma percepção da total desinformação de alguns dos educadores entrevistados.

Os alunos, ao responderem ao questionamento sobre a escola ter oferecido algum material, seja livro, apostila, ou outro que fale sobre a história da África e a mistura da cultura africana com a brasileira, responderam de forma muito diversa. Os alunos da escola “A” do primeiro ano afirmam que não tiveram contato com nenhum material relativos à temática, alguns afirmam que chegaram à escola a um mês e ainda não tiveram o tempo necessário para ir à biblioteca, ou mesmo tempo para aulas dentro da temática. O aluno “1” desta escola assim responde “*A gente recebeu as apostilas, mas a gente não deu uma olhada nos livros, então eu não posso dizer se tem ou não, porque eu não vi*”. Os alunos do segundo ano apontam que sim, tem acesso a material na biblioteca da escola, a aluna 3 do segundo ano, nos informa assim a sua compreensão: “*Sim, lá na biblioteca nós temos livros que, tanto escolares, né, que os professores usam pra dar aulas, tanto outros livros, mas pra um prazer próprio, sobre a história africana. E nas aulas mesmo os professores comentam sobre eles fazem aulas mais didáticas, sim*”. Os alunos do terceiro ano afirmam a existência de material na biblioteca e da sua utilização. A aluna “3” do terceiro ano comenta, ao ser perguntada, que:

Assim, eu nunca procurei dentro da biblioteca, mas se eu não me engano, tem na biblioteca. Inclusive, eu acho que eu cheguei a ver alguns livros que falam sobre. Mas disponibilizar diretamente, ainda não, mas eu acredito que seja um avanço e que seja aos poucos que vai ser aplicado.

Se faz necessário comentar que os alunos do terceiro ano têm um tratamento diferenciado, na escola por conta da preparação para o ENEM. Os alunos da escola “B” do primeiro ano, demonstram um total desconhecimento a este respeito, a aluna “2” do primeiro ano assim afirma: “*Não que eu saiba, mas provavelmente deve ter, principalmente aqui na*

biblioteca". (As entrevistas foram realizadas na biblioteca da escola). Os do segundo ano também não mostram um certo conhecimento da existência de material na biblioteca, o aluno "3" afirma que *"Na biblioteca tinha, mas só são separadas"* e os do terceiro ano mostram que tem acesso ao livro didático, porém não sabem se há na biblioteca algum tipo de material, a aluna "1" do terceiro ano afirmam que: *"Eu não sou frequente na biblioteca, mas eu imagino que sim. Eu já ouvi falar que tem"*. Analisando as entrevistas a percepção que se tem é que a escola "B" ainda faz pouco investimento na informação a respeito da temática em pauta, se percebe também que os professores fazem um investimento menor em formação, apesar dos relatos do diretor e coordenador, indicarem a oferta feita pela secretaria de educação.

A questão nos chama a atenção ao fato dos professores entrevistados, durante a pesquisa, não se sentirem motivados pela Secretaria de Educação a fazer as formações e usarem alguns materiais didáticos ofertados de forma *on-line*. Ao se posicionarem de forma a denunciar a suposta omissão da referida secretaria em relação ao material ofertado às escolas, os entrevistados acabam afirmando que o pouco que se faz é fruto do esforço da própria escola. Ao observar as bibliotecas, se percebe que ambas têm um espaço especial dedicado a livros relativos à questão da história da África, ao combate ao racismo, à filosofia africana, entre outros, porém faltam indicativos para a leitura, campanhas informando a existência de algum material. Os alunos demonstram um certo desconhecimento da informação. É importante perceber que, apesar de se posicionarem de forma favorável à temática, não mostram uma prática de leitura na área, nem tão pouco o conhecimento do que a escola disponibiliza. Assim fica claro que o incentivo vai se apresentar de forma mais incisiva nas já citadas semanas de consciência negra, se mostrando insuficiente.

5.4 O Selo Escola Antirracista

Foi perguntado a todos os entrevistados a respeito do conhecimento e da importância do Selo Escola Antirracista. Dentre os professores e núcleo gestor das escolas, tivemos os seguintes resultados: os entrevistados em unanimidade responderam conhecer o Selo, porém, ao serem perguntados sobre a importância dele, tivemos as mais diversas compreensões. Na escola "A", a diretora nos afirma que:

Sim! A escola possui o Selo Antirracista. Eu não estava aqui na época em que ele foi conquistado, mas é um Selo muitíssimo importante, né? Porque é uma prova de que a escola trabalha, atua, né? Diariamente, não só em datas específicas, mas de que a escola trabalha todos os dias em prol da valorização da cultura, da história afro-brasileira.

Já, entre os professores, há uma visão bem diferenciada. O professor “1” da mesma escola se posiciona, afirmando que o Selo não só reconhece um trabalho que a escola já fazia, mas gera uma certa referência em relação a outras escolas:

Uma vez tendo recebido o selo, que nos dá notoriedade junto a outras escolas. Por dois anos, né? Aí faz com que outros gestores, pesquisadores, professores, procurem a escola justamente para se informar como foi feito. Recentemente, por exemplo, um professor de sociologia de outra escola do Estado entrou em contato comigo perguntando como foi que vocês fizeram para ganhar o selo? Então, por termos ganho, a gente serve de referência para outros. Então, tem essa importância de ajudar a multiplicar as ações dentro dessa perspectiva.

O Selo Escola Antirracista é uma iniciativa da Secretaria de Educação do Estado que tem sua fundamentação legal na Lei nº 19.075/24 que dispõem sobre o Selo Escola Antirracista e sobre o Prêmio Escola Antirracista. A referida lei, em seu artigo 1º, tem por objetivo promover a equidade étnico-racial na rede estadual de ensino na perspectiva de uma gestão de resultados, do desenvolvimento de lideranças na perspectiva do combate ao racismo estrutural e institucional, como também a melhoria no aprendizado dos estudantes negros. Este Selo tem importância crucial na estratégia da coordenadoria responsável, por gerar nas escolas, não somente o debate a respeito da temática, como também ações mais efetivas. Em seu artigo 1º, parágrafo único, a Lei Estadual nº 19.075/24 assim estabelece:

O Selo Escola Antirracista traduz os esforços empreendidos pelo Estado do Ceará em combater as desigualdades raciais e seus efeitos, conforme previsto nas Leis n.º 17.572, de 22 de julho de 2021, que instituiu o Programa Ceará Educa Mais, e n.º 18.662, de 29 de dezembro de 2023, que dispõe sobre o Plano Plurianual do Estado (Ceará, 2024).

O III Edital do Selo Escola Antirracista estabelece em seu objetivo geral:

Construir uma política pública educacional comprometida com a equidade racial no Sistema de Ensino do estado do Ceará, certificando com o Selo Escola Antirracista as instituições de ensino da rede estadual que apresentarem projetos e ações de gestão para equidade racial, pautados em experiências antirracistas significativas e inovadoras(Ceará,2025).

Em seus desdobramentos, o referido edital trás em seus objetivos específicos os seguintes aspectos: “Fomentar o exercício da gestão democrática para equidade racial nas instituições de ensino da rede estadual, tendo como foco a melhoria dos indicadores de rendimento e de proficiência, em especial das/os estudantes negras/os” (Ceará, 2025); porém, em sua entrevista, o professor “2” da escola “A” assim afirma: “*Vou ser bem sincero com você,*

uma cultura de competição entre as escolas profissionais, né? De qual escola se destaca mais do que a outra, né? Infelizmente, existe essa cultura. E quando na verdade tudo era pra ser em prol do aluno, né?”, estabelecendo uma compreensão diferenciada referendando que a competição entre as escolas se distancia do real objetivo do selo. Um outro objetivo específico nos chama a atenção na perspectiva do reconhecimento, mapeamento, disseminação de projetos pedagógicos voltados para o protagonismo dos jovens no sentido das experiências antirracistas, na perspectiva da ampliação do pensamento crítico, tendo como referência a interação com a comunidade escolar na perspectiva da equidade. O Selo em si tem objetivos bem definidos na formação dos estudantes, porém no convívio escolar não se percebe as ações necessárias para que seus objetivos sejam estimulados. Há sim como nos diz o professor “2” da escola “A” uma competição para sua conquista.

Em entrevista na escola “B” os professores fazem os seguintes relatos: O professor “4” faz um relato que corrobora com o objetivo específico do Edital citado anteriormente, afirmando: *“Com certeza, o Selo é importante porque ele vai estimular que as escolas façam essas ações. Às vezes, a gente precisa desses estímulos para que depois se torne algo mais corriqueiro da cultura escolar”*. A professora “1” porém nos afirma:

A impressão que eu tenho sobre o selo antirracista é que ele é uma coisa muito pro forme, mas eu, de fato, não sei como foi o processo para adquirir, né? E aí, por exemplo, o fato da gente ter o selo de escola antirracista quer dizer que a gente se esforça para combater o racismo, mas não que a escola, ela não reproduza da mesma forma, né, um capital cultural que é extremamente racista, porque a educação que a gente proporciona, ela é, como eu comentei há pouco, eurocentrada, eurocêntrica. Então a gente não foge muito do modelo de educação que é proposto, a gente quer o modelo que é proposto de cima para baixo, não é a gente que escolhe.

O professor “2” afirma ainda:

É o que eu falei, é o passo a passo, entendeu? É a sequência, tá? Ah, temos um selo antirracista, que bom, beleza, mas o que é que nós vamos fazer com ele, entendeu? Como é que nós vamos transformá-lo para a nossa realidade como um símbolo de compromisso com o processo, entendeu? O selo existe, mas esse selo só tem significado se as pessoas compreenderem qual é a importância dele na vida social da escola.

Há nas falas dos professores da escola “B” uma percepção do Selo como elemento que contribui para o combate ao racismo, à medida que explicita nas escolas a questão e, ao mesmo tempo, chama a atenção para que se tenham atitudes e comportamentos de valorização da história e da cultura afro-brasileira. Se torna importante salientar que em uma das falas um professor nos chama a atenção para o fato da concessão do selo está atrelada a concorrência

entre as escolas. Este aspecto é percebido no convívio escolar, quando da preparação para a conquista dele, em Edital promovido pela Secretaria de Educação. Nesta forma de perceber, as escolas podem tender a criar condições necessárias para conquistar o prêmio, não necessariamente uma atitude antirracista no cotidiano.

Entre os alunos da escola “A” dos (3) três entrevistados do primeiro ano, (2) dois desconhecem totalmente a existência do Selo, porém o aluno “3” se posicionou da seguinte forma:

É muito importante, porque se uma escola é considerada não racista, ela é antirracista, significa que qualquer aluno que chegar de outra raça, de outra etnia, não só da etnia, não só as pessoas pretas de outras etnias, mas também as pessoas indígenas, as pessoas não binárias, elas podem chegar aqui e ser incluídas, enquanto em outras escolas isso é muito rejeitado e elas são muito malvistas.

Entre os alunos do segundo ano da mesma escola, todos conhecem o selo e comentam sobre sua importância. O aluno “1” se posiciona relacionando o selo ao combate ao racismo, como algo, *“Muito, muito importante. Eu já cheguei a sofrer racismo quando criança, então realmente eu acho importante essas coisas acontecerem no ambiente escolar, que é onde as pessoas ainda estão se formando, ainda formando sua mente, seus pensamentos e suas ações”*.

Os alunos do terceiro ano se posicionam afirmando conhecerem o selo e que a escola o tem, justificando a importância dele. A aluna “3” do referido ano comenta sobre a importância no autorreconhecimento em relação ao se assumir como negra.

Sim. Nós temos o selo de 16º lugar que a gente ficou, que foi um selo que a gente recebeu por escola antirracismo. E aí, inclusive, veio graças aos incentivos dos professores, que eles incentivam e falam sobre. Então, eles falam bastante. Inclusive, eu me descobri como parda e também como negra aqui na escola. Porque eu não sabia que existia essa questão da mesclagem e tudo mais. Eu sabia as minhas características físicas e aqui na escola eles me ajudaram a querer investigar mais os meus antepassados. E o porquê que eu tenho essas características físicas. E aí, foi através desse incentivo que eu consegui me reconhecer como negra e parda.

Os alunos da escola “B” do primeiro e segundo anos apresentam um total desconhecimento sobre o Selo Antirracista e sua importância para o combate ao racismo. A aluna “2” do primeiro ano nos afirma: *“não tenho ideia do que seja este Selo, não, nunca ouvi falar”*. O entrevistado, aluno “1” do segundo ano nos responde afirmando, *“não, nunca ouvi falar”*. Entre os alunos do terceiro ano, já há uma resposta vaga a respeito do assunto. A aluna “3” do terceiro ano, comenta sobre o Selo relacionando diretamente com a semana da

consciência negra. *“A gente tem a Semana da Consciência Negra, né? Aí eles trazem palestrantes e falam sobre o assunto e até mesmo trazem pessoas de algumas outras religiões”*. Um aspecto que se faz necessário salientar é o fato relativo a comentários feitos tanto por professores, como por alunos, no que diz respeito a acontecimentos de intolerância religiosa cometida por pais. Alguns destes, ao saberem que conteúdos relativos às religiões de matriz africana ou expressões afro-brasileiras foram ensinados em sala de aula, procuraram as escolas querendo saber ou as acusando de ensino do culto relativo ao anticristianismo, macumba, adoração a satanás etc. O desfecho desta questão se deu, como afirmaram alguns professores no fato da Lei nº 10.639/03 tornar obrigatório o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira. Assim convenceram os pais que há a lei que obriga e há no estado um selo de escola antirracista que também é amparado por lei.

É importante salientar que a escola “B” ainda trata as questões relativas ao Selo de Escola Antirracista de forma muito inconsistente, sem ações mais efetivas na afirmação da ação. Ela não construiu ainda uma cadeia de ações fortalecida e está inserida numa comunidade mais arraigada em um cristianismo mais fundamentalista, tem professores mais voltados para uma formação um tanto quanto conteudista. Os alunos não demonstram uma relação próxima com os professores e o núcleo gestor. Estes aspectos, observados no cotidiano escolar, dificultam o tratamento de questão como as previstas pela lei, de forma mais direta e assertiva.

5.5 A lei e as mudanças nas práticas educacionais

Entre os últimos aspectos tratados nas entrevistas, salientamos questões que dizem respeito a possíveis mudanças nas práticas educacionais em consequência da Lei nº 10.639/03. Um outro aspecto diz respeito ao reconhecimento de atitudes racistas dentro do ambiente escolar, seguido da pergunta a respeito das atitudes da escola no combate a comportamentos racistas.

Dos professores entrevistados referentes às escolas “A” e “B”, a maioria dos educadores fazem uma leitura positiva em relação às mudanças nas práticas educacionais em ambas as escolas, visto que a temática em questão, hoje é muito presente no cotidiano escolar. As pessoas estão bem mais politizadas em relação ao tema, assim alguns professores, em comentários fora do âmbito das entrevistas, afirmam que as atividades em sala de aula, no combate ao racismo, e na afirmação da história da África e da cultura afro-brasileira, estão sendo executadas e referenciadas a partir de uma base legal.

Quanto ao aspecto relativo a práticas racistas dentro da escola, os professores e núcleo gestor afirmam a existência, principalmente, no que diz respeito ao comportamento dos alunos. O professor “9” da escola “A” assim nos relata uma situação de racismo:

Posso até citar um exemplo de uma aluna branca, que veio da rede particular, e quando ela estava no primeiro ano, um colega, ela estava conversando com as amigas de uns amigos, e um colega chegou, entrou na conversa, e ela disse assim: sai daqui e volta para a tua senzala, que é teu lugar. Então, assim, foi uma situação bem chata. Eu acompanhei o sofrimento desse menino, tanto é que nesse dia ele estava tão chateado que ele quis ir a pé para casa. Como ele morava perto da minha casa, lá perto do Castelão, eu fui andando com ele para ir conversando, para tentar fazer com que ele se acalmasse.

É pertinente afirmarmos que em outras respostas a professora “3” comenta uma mudança de comportamento nos alunos que buscam assumir suas religiões da matriz africana, porém comenta a respeito de atitudes racista:

Houve. Até o ano passado, com esses debates, com essas oficinas que teve, a gente começou a perceber que os alunos começaram a se declarar umbandistas e eles começaram a usar seus adereços, então, as suas guias. Tinha certos dias que eles precisavam usar uma cor determinada e aí isso começou a ser liberado deles. Eles começaram a aceitar e conseguir estar num ambiente onde eles não sentiam vergonha ou restrição. E do corpo docente e da gestão também. A gente vê que tem professores que também começam a demonstrar mais claramente. Porém houve por parte de alguns, você sabe né? Uma reação preconceituosa, se confundindo, religião e racismo, entre eles.

O professor “8” se posiciona em relação ao racismo, no tocante à religião, afirmando:

Por exemplo, no evento do ano passado, que é uma semana cultural, onde nós propomos que os estudantes façam uma pesquisa sobre as origens do povo brasileiro. Aí um dos estudantes do primeiro ano perguntou, se questionou por que que se apresentava, tinham duas salas que ficaram com temas que abordaram a questão da herança africana. O pessoal dos caboclos e o pessoal Yorubá. Ou seja, eram duas salas que eram diretamente ligadas com a herança africana, seus cultos religiosos, suas práticas alimentares. E um aluno de primeiro ano perguntou por que tinha tanta reverência àquilo, por que a escola estava passando aquilo, por que estava reforçando tanto aquilo, no sentido de por que estava sendo cobrado em sala e também estava sendo cobrado na semana cultural.

Em relação aos professores entrevistados na escola “B”, o professor “6” também nos relata situações de racismo corriqueiras, que muitas vezes passam de forma despercebidas, porém são as chamadas formas veladas de racismo inseridas nos usos da fala cotidiana. “Assim, quando você diz, ei, neguinho, sai daí. Ou então você diz, ei, a coisa vai ficar preta. Pronto!”. Se referindo ao uso da linguagem racista. O professor “5”, ao responder à questão relativa ao

racismo na escola, se posiciona entre o racismo recreativo e o racismo praticado, tanto por professores como por alunos.

Sim, como eu citei anteriormente quando a gente foi pensar as ações do selo da escola antirracista, teve um professor, por exemplo, que questionou o trabalho que a gente estava pensando com as religiões africanas, né? Então, isso é uma coisa que hoje em dia se enquadra dentro do conceito de racismo religioso, né? Que a gente viu acontecendo da parte de um professor da escola. A gente vê piadas, às vezes, sobretudo assim, a gente vê em sala de aula muito comum, né? Comentários, palavras pejorativas, né? Que falam no sentido da brincadeira, mas que a gente sempre esclarece que essa brincadeira, ela é uma brincadeira que tem consequências, que normalizam certas práticas preconceituosas, né? Então, a gente fica naquele trabalho ali de chato, né? Às vezes, a gente vê até mesmo na sala dos professores, né? Certos comentários, piadas, tudo naquele tom da brincadeira, mas a gente sabe que reforça preconceitos e estereótipos, né?

A questão das atitudes racistas relatadas aqui, abre um debate sobre racismo e principalmente o racismo religioso. Nos vem ao conhecimento, nas entrevistas, um certo investimento das escolas na questão cultural, com ênfase no aspecto religioso, durante as programações da semana de consciência negra. É fácil perceber que este aspecto cria uma resistência maior entorno da temática por termos uma sociedade que, por se declarar em sua maioria cristã, apesar das práticas do sincretismo religioso, é extremamente preconceituosa em relação às religiões de matriz africana. Muitos praticam, mas quase todos negam publicamente.

Interpelados sobre a reação do núcleo gestor das escolas quando são informados de atitudes racistas praticadas por professores, alunos entre outros, as respostas dos professores são sempre relativas ao combate direto realizado pelo referido núcleo gestor. Eles afirmam que são realizadas conversas, pedidos de desculpas e, dependendo do caso, o aluno chega a ser suspenso e, até mesmo, expulso da escola. Em relação a atitudes racistas promovidas por professores, não houve nenhum tipo de comentário. No convívio escolar é fácil detectar um certo desconforto em relação à temática, professores medem as palavras para tecer seus comentários. Na relação aluno professor e professor núcleo gestor, há sempre nas entrelinhas um cuidado velado nas falas, no tocante às práticas de combate ao racismo. Estas questões reproduzem os mesmos comportamentos da sociedade como um todo, há sempre um sorriso desconfortante ao se tocar no assunto.

Nas entrevistas feitas aos alunos sobre a presença de comportamentos racistas dentro da escola, todos responderam que há atitudes racistas por parte dos alunos, chamando muitas vezes a atenção para o fato dos alunos acabarem por não relatarem estas práticas a professores, ou núcleo gestor. Durante as entrevistas, fica claro que, como na sociedade em geral, a questão é recoberta por um clima de mistério. Se percebe que os alunos entrevistados

não negam as práticas, mas também não as revelam em sua totalidade, afirmando muitas vezes que a maioria das ofensas racistas ficam restritas ao mundo dos alunos. Há, claramente, um receio em relação à denúncia, este medo se constitui como elemento de sobrevivência no grupo e ao mesmo tempo sobrevivência a retaliações no espaço interno e externo da escola.

O aluno “2” do primeiro ano da escola “A” ao ser perguntado se já presenciou algum comportamento racista na escola, faz um relato pessoal, porém distanciado da escola em que está estudando atualmente:

Nessa daqui não, mas, na que eu estava, eu sofri racismo por me compararem com um macaco, um boneco que era um macaco, me compararam com um macaco e levou a gente para a coordenação para a gente tentar resolver o negócio, o caso, e acabou que a pessoa só pediu desculpa para mim e ficou por isso.

O relato nos chama a atenção para o fato do aluno dar um distanciamento da realidade da escola atual, como também sua afirmação de descredito no posicionamento da escola que, como pena a uma atitude grave, pune o agressor racista com um simples pedido de desculpas. Denunciando a injustiça causada pela escola, ele percebe e relata de forma clara o não compromisso da própria escola em fazer justiça a agressão sofrida por ele. A aluna “3” do terceiro ano da mesma escola afirma: *“Não tem nenhum problema em ser preto. O problema é ser racista. É ser racista”*. Esta afirmação traz uma luz sobre uma questão de fundamental importância para o combate ao racismo, invertendo a lógica racista, ou seja, a questão não é ser negro, não há nada de errado, o problema a ser combatido não é o ser negro, o aspecto central a ser perseguido é a atitude racista.

Em análise das entrevistas dos alunos da escola “B”, percebo que o racismo é tratado por eles, em muitos casos, como inexistente ou recreativo. Ou seja, as piadas, as ofensas e ou injúrias são encaradas como brincadeiras, disfarçando seu caráter preconceituoso, criminoso e desumanizador. A maioria das respostas sobre a presença de racismo na escola se configura como: *“nunca presenciei”*, *“aqui não tem”*, *“se tem não fiquei sabendo”*, ou *“às vezes tem brincadeiras”*, *“já presenciei piadas”*. A aluna “2” do primeiro ano assim responde:

Não! Não que quem sofreu meio que o racismo se importasse, normalmente aqui os alunos levam como brincadeira e normalmente não se importam. Mas tem? Tem, levam como brincadeira, os professores chegam a perguntar se se incomodam, se se ofendem, mas acaba que dizem que não.

Souza (2024, p. 13) nos chama a atenção para o racismo cordial da seguinte forma: “[...] compreender como o racismo brasileiro – mesmo depois do seu interdito na esfera pública

que o transformou em ‘cordial’, tentando negar a si mesmo – encontrou novas máscaras para exercer suas manifestações mais arcaicas”.

Buscando traçar um paralelo entre as falas dos entrevistados e o posicionamento de Souza (2024), nos deparamos com aspectos relativos a um racismo que atravessa todas as camadas da sociedade, se estabelece do Sul ao Norte do país. O pacto da branquitude estabelecido gera de forma contundente comportamentos de escamoteamento do racismo bem presentes na fala dos entrevistados. Souza (2024), por sua vez, nos interpela, entre aspas, sobre o aspecto do racismo “cordial” tão difundido para mascarar a crueldade desta forma de pensar e agir. Aquilo que nossos alunos entrevistados acreditam ser “brincadeira” e, por esta razão, não deve ser corrigido, mas aceito como normal. Na verdade, é a forma mais perspicaz de mascarar o preconceito racial.

5.6 Avaliando a importância da obrigatoriedade da Lei nº 10.639/03

Finalizando o processo das entrevistas foi solicitado aos professores uma avaliação sobre a importância da obrigatoriedade da Lei nº 10.639/03 no âmbito escolar. Em resposta, há a constatação que 100% dos professores entrevistados tem uma avaliação positiva da lei. Em suas respostas se percebe que aspectos como a valorização da cultura afro-brasileira se tornou bem mais presente no âmbito escolar, o debate sobre a questão racial, as práticas aumentadas de combate a atitudes racistas, entre outros aspectos, foram fortalecidas. A fala de alguns dos entrevistados contribuem para compreendermos bem as questões aqui debatidas e, neste sentido, a professora “5” da escola “A” comenta: *“A lei é muito mais informativa. Ela não é uma lei punitiva. Não estamos querendo punir. Nós queremos que a sociedade tenha conhecimento, desmistifique muita coisa e comece a ter uma visão mais de respeito, de inclusão nisso. Então, quando a lei é informativa, é boa”*. Já a professora “7”, da mesma escola, nos traz a perspectiva da fiscalização e da tomada de consciência de direitos que são por muitas vezes negligenciados:

Eu acho que ela deveria ser fiscalizada. Porque as leis no Brasil ao todo, elas existem mais no papel. Quando os grupos econômicos têm interesse sobre algumas temáticas, eles fazem valer a fiscalização. E como nós, em termos de cidadania, nós brasileiros, nós não temos uma visão francesa, os franceses são mais de reivindicar os direitos, eu acredito que os grupos brasileiros ainda estão, eu acho que está tudo muito frouxo. É necessário que os grupos se protejam e que os grupos possam se apoiar também. Isso nas minorias, entre as que a minoria não é nada. Negros, indígenas, não são nada minoria, mas... São minorias enquanto perseguidos. São uma grande maioria da população. São minorias em termos de domínio e de poder econômico.

O aspecto legal estabelecido pela professora “7” também tem apoio na fala do professor “9”:

Ela é importantíssima. Até porque a gente precisa desconstruir as narrativas que dizem que a história surgiu na Europa. Que o nosso povo veio da Europa. E não é. A história começou muito antes no continente africano. E é necessário que os jovens aprendam. Eles entendam isso. E que a raça também é uma construção social. E precisa ser, no nosso caso, reconstruída.

A diretora da escola “A” contribui com a pesquisa afirmando: “*E como diretora que sou hoje, eu sinto a necessidade de que todos os meus alunos sejam acolhidos. Pretos, pardos, brancos, indígenas, né? Então, falando especificamente da [Lei nº] 10.639, eu ‘vejo ela’, como muito importante*”.

Os professores da escola “B” têm posicionamentos distintos, entre eles, a professora “4” nos relata o tempo que a lei existe, e a educação como local privilegiado para mudar a realidade.

Que foi um instrumento muito importante, mas que... longos anos, né? A lei já tem 20 anos, né? Então, é um longo caminho para a gente acabar com o racismo. Mas a educação é o ponto central. Então, eu acho que a lei pegou o ponto central, que é educar. E se muda... a educação demora muito mesmo, né? Se muda de geração a geração. Então, eu acho que já sou de uma geração de professores que se formou com essa lei. A gente já viu alguma coisa na faculdade. Outros professores, não. Mas foram aprendendo com os cursos, com as demandas. Então, isso é muito interessante. Estar formando próximas gerações de estudantes que já vão estudar e saber mais, por exemplo, de História da África do que eu na minha época escolar.

Algo que chama a atenção nesta fala é a referência à inclusão da legislação nos currículos das universidades após a sua promulgação, colaborando para que a temática seja parte da formação do corpo docente das escolas. O professor “7” traz ao debate aspectos importantes das africanidades no meio educacional, como elemento de fortalecimento da identidade cultural, formativa e cidadã do povo brasileiro.

Como eu falei, não tem como a gente negar a importância. Não tem como você dar aula, por exemplo, de História da Arte, sem envolver a formação artística brasileira desde o princípio, nesses preceitos das africanidades. Então, a gente está no processo de reparação, isso é fato, histórica, mas não só isso. A gente está num processo de fortalecimento da nossa identidade. Identidade cultural, a identidade formativa, cidadã. Então, a lei teve muito a calhar, tem uma importância significativa e, para mim, é algo no plano da identidade. Quem somos nós? Nós somos a mistura de vários povos e raças. O brasileiro é um dos povos mais plurais do mundo. Então, acredito que esse é o caminho.

Os aspectos elencados a respeito da importância da obrigatoriedade da lei pelos professores nos remetem a uma visão já muito explorada na nossa sociedade, no que diz respeito à força da lei e, ao mesmo tempo, à necessidade da fiscalização da aplicação dela. Um outro aspecto importante de salientar é que a educação, nos moldes escolares, é o espaço para se mudar a realidade das pessoas, seja na questão da conscientização contra os preconceitos, o racismo, entre outros, seja na esperança da ascensão social.

A análise dos dados pesquisados aponta vários aspectos da aplicação dos desdobramentos da Lei nº 10.639/03 no ambiente escolar. Aspectos como raça se apresentam, nas respostas, como algo pouco conhecido no âmbito pessoal, apresentando um certo afastamento dos entrevistados desta realidade. Muitos caminham na direção do declarar-se pardo, aparentemente para se colocar numa situação mais cômoda. Os aspectos sobre o conhecimento da lei, no grupo de amostra do núcleo gestor e professores das duas escolas, é bem estabelecido de forma positiva. No grupo de amostra dos alunos, há uma clareza um pouco maior nos entrevistados da escola “A”, que apresentam um pouco mais de desenvoltura ao discutir a questão. Os entrevistados da escola “B” já apresentam maior desconhecimento a respeito do tema.

As perguntas referentes à formação e material didático ofertados pela secretaria de educação do estado, aos grupos de amostra dos professores das escolas “A” e “B”, nos remeteram a respostas bem diferentes. Respostas contraditórias como: nunca participei de formação, nunca fui convidado, não conheço material, se opondo a respostas que afirmam a participação em formações, tipo: fui convidado a participar, o *site* da secretaria de educação tem formação e material de apoio, entre outros. Assim ficou claro durante a pesquisa que há um acesso maior para o núcleo gestor das escolas a formação presencial e que alguns professores participam de forma esporádica destas ações. É importante frisar que no portal da secretaria de educação, o acesso a materiais e a formação está disponível aos professores da rede estadual de educação.

O acesso dos alunos a material, seja didático ou complementar, se faz nas duas escolas pesquisadas, estão disponibilizados nas bibliotecas delas, que possui uma estante de livros sobre a temática preconizada em lei, porém os alunos na sua maioria apresentam desconhecimento deste material e, em alguns casos, informam que não frequentam a biblioteca. É importante enfatizar ainda que, em entrevistas, alguns professores fizeram questão de deixar claro que os livros não didáticos presentes nas estantes das bibliotecas foram frutos de doações dos próprios professores, amigos, diretores, entre outros, denunciando, mesmo que de forma indireta, a não oferta destes pela secretaria de educação.

As duas escolas têm como momento mais importante para os debates e representações da história da África e da cultura afro-brasileira, as conhecidas semanas da consciência negra que são celebradas por volta da semana que compreende o dia vinte (20) de novembro. Neste período, são realizados palestras, debates, amostra de arte, feiras, representações culturais das mais diversas, como comidas típicas, vestimentas, culto afro e danças, como também apresentação de *banners*, trabalhos de pesquisa, entre outros.

Por fim, tendo como referência os estudos feitos, há uma percepção clara que todas estas ações abrem um bom espaço para o debate, que nos remete a uma questão importante deste trabalho: A Lei nº 10.639/03 está sendo aplicada no âmbito escolar? Para responder a esta questão, definimos que é importante partirmos das práticas pedagógicas das duas escolas eleitas para esta pesquisa, das ações da secretaria de educação, do posicionamento dos professores e alunos e da observação do cotidiano escolar. As escolas em questão apresentam práticas de ensino e aprendizagem reduzidas ao currículo numa perspectiva ainda muito conteudista, voltada para o aprendizado da história da África e da cultura afro-brasileira. É necessário que se diga que há tentativas de ampliação para que estes conteúdos sejam trabalhados de forma mais interdisciplinar, porém elementos como carga horária, planejamento de atividades de sala de aula, um tanto quanto isoladas de outros conteúdos, obrigam professores a trabalharem conhecimentos dentro de uma certa camisa de força. Estas amarras os obrigam a darem conta do estabelecido como meta, os impedindo em muitas possibilidades pedagógicas. Por outro lado, a Secretaria de Educação estabelece projetos e metas que, por conta de várias demandas sobrecarregam de trabalho os professores. Neste contexto, os educadores acabam passando por um distanciamento a respeito das ofertas de formação. Questões relativas a divisões, sejam de cunho político, sejam de cunho pessoal dentro das escolas, geram muita desinformação. As lutas políticas, as subjetividades no âmbito das escolas acabam fazendo que muitos professores sejam, em certas situações, deixados fora de várias atividades, ou eles se excluem de participar.

A aplicação da Lei nº 10.639/03 se apresenta de forma muito incipiente no contexto da educação, muitas vezes passa despercebida por longos períodos dentro do ano escolar. A percepção deste fato se dá nas respostas de professores e alunos que não conseguem articular vários aspectos importantes para a aplicação mais plena da referida lei. As respostas a questões como o racismo, o seu combate e o estudo da temática se apresentam de forma pouco contundente ou inexistente, exigindo, muitas vezes, durante a pesquisa de campo, que o pesquisador intervisse reforçando os questionamentos para que as respostas fossem um pouco mais fundamentadas. Por fim, é importante salientar que a lei em pauta se impõe à escola por seu apelo social urgente e por existir na sociedade brasileira um movimento social forte de lutas

contra racismo capitaneado pelos movimentos que combatem qualquer forma de exclusão, seja por cor da pele, orientação sexual, condição de saúde, idade, entre outros. A determinação legal tem seu peso em si mesma, porém não tem, por conta das escolas e da secretaria de educação, o alcance necessário e urgente. É importante que o poder público construa outros caminhos e outras ações mais assertivas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em janeiro de 2025, a Lei nº 10.639/03 completou 22 anos de sua promulgação. Esta lei possibilitou, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, o espaço necessário para que no âmbito da escola, seja pública ou privada, questões relativas à história da África e da cultura afro-brasileira, fossem ensinadas e vivenciadas em sala de aula. A lei e sua força abrem caminhos para que a história da África e a cultura afro-brasileira sejam discutidas e ensinadas na perspectiva do reconhecimento da sua importância para nossa história, na perspectiva da formação da consciência crítica dos jovens no combate ao preconceito racial para que o combate ao racismo se dê de forma mais contundente no local primeiro da formação intelectual dos jovens, a escola. O estudo da origem histórica de povos que foram obrigados a se embrenhar no seio de um país continental de forma tão cruel, fazendo com que o desenvolvimento econômico assim aconteça, é de fundamental importância. Estes povos foram transformados em engrenagem da máquina de produção e, mesmo assim, conseguiram imprimir em cada rosto, cada expressão cultural das próximas gerações, a sua própria face.

É importante estabelecer, também, que o nosso processo de miscigenação gera neste Brasil um ciclo de exclusão dos negros e seus descendentes, principalmente através de políticas de branqueamento da população revestidas de preconceito em relação a vestir, comer, dançar, viver. Porém, é importante perceber que o ser mestiço gerou, e não poderia deixar de ser assim, uma forma tão especial de ser, coexistir e habitar as terras brasileiras.

Historicamente, a lei em estudo, como tantas outras, busca fazer justiça e reparação, mesmo que tardia, ao grande horror que foi a escravidão. Muitas destas leis, citadas neste texto, foram disfarçadas para atender aos interesses do mercado que se configurava, porém, mesmo cheias de intencionalidades outras, contribuíram para que mudanças acontecessem. Podemos citar aqui as já conhecidas Lei do Ventre Livre, dos Sexagenários, Lei Aurea, entre outras.

Diante dos processos que desembocaram na promulgação da Lei nº 10.639/03, foi necessário construir a trajetória da educação no Brasil desde a Colônia, passando o Império, a República, Governo Vargas, Regime Militar, indo até a Constituição de 1988, que foi fundamental no processo de redemocratização. Nesta trajetória, foi construído um texto sobre o movimento de resistência negro, que se estabelece a partir da formação dos primeiros quilombos, construindo-se uma história revestida de muitas lutas pelo direito de existir e coexistir numa realidade tão cheia de limites sociais, econômicos e culturais. Uma construção caracterizada por perseguições, boicotes, busca por formação, conscientização e respeito, foi impressa pelo movimento negro que nunca se rendeu às duras e cruéis perseguições impostas

pelos modelos sociopolíticos vivenciados neste país. Um aspecto importante a se frisar foi a construção histórica que gerou uma relação direta entre o ser branco e o ser negro, o ser negro e o ser pardo, e o ser negro, ser pardo e ser pobre. Estes aspectos nos remetem, até nossos dias, a uma história de negação de direitos, de descaracterização de seres humanos que foram transformados em mercadoria, em animais de carga, em objetos. Seres que, ao perderem seu lugar natal, foram obrigados a se refazerem em terras estrangeiras a partir das suas memórias ancestrais e da braveza em jamais se entregarem e jamais perderem sua identidade. Neste sentido, os movimentos negros se mostraram de fundamental importância na conquista de direitos e na preservação dos valores da ancestralidade.

A lei, como dito anteriormente, tem um lugar específico de aplicação, a escola. Foram definidas, então, duas escolas da periferia de Fortaleza, a Escola de Ensino Fundamental e Médio (EEFM) Padre Rocha e a Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) Jaime de Alencar para a realização de pesquisa de campo realizada com núcleo gestor, professores e alunos. Se faz necessário esclarecer que as duas escolas situadas em regiões pobres da cidade de Fortaleza têm características bem diferentes, pois a escola profissional tem uma estrutura física moderna, com um aparato e de formação voltada ao ensino técnico, enquanto a escola Padre Rocha tem sua estrutura física bem precária e formação mais voltada ao ensino dos conhecimentos universais.

A análise das entrevistas nos traz de forma bem contundente as diferenças de acesso ao conhecimento e à aplicação da lei contidas nas respostas dos alunos e professores. A EEFM Padre Rocha foi agraciada, pela primeira vez, com o Selo Escola Antirracista, no final do ano de 2024, demonstrando uma fragilidade grande em gerenciar as atividades formativas que são exigidas pela lei em pauta e pela conquista do referido selo antirracista. A EEEP Jaime Alencar já tem uma trajetória maior em projetos referentes à lei e já tem a mais tempo experiências com o referido selo. Este fato evidencia as diferenças estruturais e curriculares entre as escolas, como, também, aspectos relativos ao acesso de informação. Ficou explícito que as diferenças fazem com que os alunos da escola profissional tenham um maior esclarecimento a respeito da política pública em pauta, porém, mesmo com estas diferenças, a legislação e sua aplicação no cotidiano das escolas se mostram muito incipientes, carente de muito mais investimento de tempo, atividades pedagógicas e debates, dentre outros, que fariam muita diferença nas práticas de formação dos educadores e alunos.

Entre as considerações feitas anteriormente, é necessário entender que a Lei nº 10.639/03 causou e causa nas escolas um impacto considerável, pois provoca, por força própria, em todos os espaços aonde a escola chega, reflexões acerca da temática, questionamentos em

relação à raça em que as pessoas pensam estar inseridas, gera comportamentos de combate ao racismo. Como, também, conhecimentos em relação à matriz africana presente na nossa cultura e um certo respeito aos cultos de origem africana adaptados nos moldes da cultura afro-brasileira. Se houvesse, por conta do poder público, um maior investimento na perspectiva da lei enquanto marco na formação dentro das escolas. Saindo da perspectiva eurocentrada, partindo para uma perspectiva de decolonização, a lei teria sua aplicabilidade posta como referência e seus efeitos sociais bem mais abrangentes.

Por fim, considerando todos os elementos que compõem esta pesquisa, se faz necessário entendermos que os elementos suscitados pela lei são de ordem multi e interdisciplinar e nos obrigam a fazermos uma reflexão mais aprofundada. Construir conhecimento, nesta perspectiva, é fazer memória em torno da história do Brasil e das histórias do nosso cotidiano. É perceber e se dar conta que elementos escravizadores passam diante de nós todos os dias, os grilhões nos amarram a troncos e pelourinhos inimagináveis do preconceito, da violência, da negação do ser humano. Esta pesquisa abre a este pesquisador perspectivas inimagináveis, mostra caminhos e percepções que questionam toda a nossa prática de educador. Paraphrasing dona Ana, participante da Pastoral Operária, em meados dos anos 1980, na igreja de São José operário, durante a greve dos profissionais da indústria têxtil, no dia em que eu descobri que depois de um mês produzindo centenas de calças jeans na fábrica onde trabalho, o que ganho não compra uma calça na loja, percebi aí que, como mulher negra, pobre e mãe solteira, só me resta a luta por direitos iguais.

São muitos os desafios que a existência da lei nos aponta, pois a temática abre um leque de questões que nos fogem à percepção e ao mesmo tempo nos torna cada vez mais atentos a elementos da cultura racista tão arraigados nas nossas vidas. Discutir nesta seara elementos tão importantes, se torna um desafio constante, uma vibração de sentimentos, de desencontros. Ouvir o soluçar das dores escondidas nas palavras pensadas e pesadas ao custo de não revelar as dores do racismo, da desvalorização das histórias de povos tão presentes no nosso cotidiano, nos instiga a estar sempre a caminho em busca das tão sonhadas e necessárias transformações sociais. Pois ser negro no Brasil é, acima de tudo, um grande desafio.

REFERÊNCIAS

- ASSUNÇÃO, Mariana Almeida. **Escravidão e liberdade em Fortaleza, Ceará (século XIX)**. 2009. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/13690?mode=full>. Acesso em: 21 fev. 2025.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BORTOLOTTI, Karen. **História da educação no Brasil**. 1 ed. Rio de Janeiro: SESES, 2014.
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Nós, os representantes do povo brasileiro, pondo a nossa confiança em Deus, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico, decretamos e promulgamos a seguinte. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 20 ago. 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. [S. l.: s. n.], 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jul. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 1.232-G, de 2 de janeiro de 1891**. Crêa um Conselho de Instrução Superior na Capital Federal. [S. l.: s. n.], 1981. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1232-g-2-janeiro-1891-521515-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 set. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901**. Aprova o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. [S. l.: s. n.], 1901. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 set. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. [S. l.: s. n.], 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 ago. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911**. Aprova a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. [S. l.: s. n.], 1911. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 ago. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915**. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. [S. l.: s. n.], 1915. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931.** Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. [S. l.: s. n.], 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969.** Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial. [S. l.: s. n.], 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-65810-8-dezembro-1969-407323-publicacaooriginalpe.html>. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834.** Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. [S. l.: s. n.], 1834. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim16.htm. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871.** Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daqueles filhos menores e sobre a libertação anual de escravos. [S. l.: s. n.], 1871. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 3.270, de 28 de setembro de 1885.** Regula a extinção gradual do elemento servil. [S. l.: s. n.], 1885. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3270.htm. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888.** Declara extinta a escravidão no Brasil. [S. l.: s. n.], 1888. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm. Acesso em: 06 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.437, de 20 de dezembro de 1985.** Inclui, entre as contravenções penais, a prática de atos resultantes de preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil, dando nova redação à Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951 - Lei Afonso Arinos. [S. l.: s. n.], 1985. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7437.htm. Acesso em: 01 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989.** Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. [S. l.: s. n.], 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htmr. Acesso em: 13 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [S. l.: s. n.], 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2024.

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 n.º 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". [S. l.: s. n.], 2008.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 02 nov. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951**. [S. l.]: Presidência da República, 1951. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l1390.htm. Acesso em: 07 out. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **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. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei 678/1988**. Estabelece a inclusão de matérias da história geral da África e história do negro no Brasil como disciplinas integrantes do currículo escolar obrigatório. [S. l.: s. n.], 1988. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=18072>. Acesso em: 13 jul. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 18, de 1995**. Inclui a disciplina 'história e cultura da África' nos currículos que especifica. [S. l.: s. n.], 1995. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/24478/pdf>. Acesso em: 13 jul. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 75, de 1997**. Dispõe sobre medidas de ação compensatória para a implementação do princípio da isonomia social do negro. [S. l.: s. n.], 1997. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/26657>. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei 259/1999**. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. Transformada na Lei Ordinária 10639/2003. [S. l.: s. n.], 1999. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15223>. Acesso em: 25 jul. 2024.

CALLEGADO TAMBARA, Elomar Antônio. Reforma João Luiz Alves (conhecida por Lei Rocha Vaz) Decreto Nº 16.782 A – de 13 de Janeiro de 1925. **Revista História da Educação**, Pelotas, v. 13, n. 28 p. 253-290, 2009. Transcrição do decreto realizada por Elomar Antônio Callegado Tambara. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29024>. Acesso em: 20 jul. 2024.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio de lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CAXILÉ, Carlos Rafael Vieira. Abolição na Província do Ceará: a sociedade cearense libertadora e seus ideais. **Espaço Plural**, [s. l.], v. 7, n. 14, p. 28-31, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4459/445944357008.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

CEARÁ. **Lei nº 19.075, de 04 de dezembro de 2024.** Dispõe sobre o Selo Escola Antirracista e do Prêmio Escola Antirracista. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, 4 dez. 2024. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/2914058053/lei-19075-24-ce>. Acesso em: 15 jan. 2025.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **III Edital do Selo Escola Antirracista.** Fortaleza: Secretaria da Educação, 2025.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Educação para as relações étnico-raciais e semana da consciência negra.** Fortaleza: Secretaria de Educação, [2022]. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/11/orientacoes_erer.pdf. Acesso em: 09 out. 2024.

DOMINGOS, Luís Tomás Domingos. A inclusão do negro no processo da educação do Brasil: uma breve perspectiva histórica. *In: Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica*, 2., 2012, Florianópolis. [Anais]... Florianópolis: FORUMEDUTEC, 2012. p. 1 – 10. Tema: Observatório Mundial 2 : Políticas sociais e de inclusão, acesso, permanência e êxito escolar. Políticas sociais e de inclusão, acesso, permanência e êxito escolar. Disponível em: <file:///home/marceloponte/Downloads/DOMINGOS,%20Lu%C3%Ads%20Tom%C3%A1s.%20A%20inclus%C3%A3o%20do%20negro%20na%20educacao.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.

DOMINGOS, Luis Tomás. **Pesquisa em Rede:** cooperação internacional no eixo Sul-Sul. *In: SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Atividades investigativas, estratégias de ensino, ações de extensão e relatos de experiência em territórios do Sul.* Pau dos Ferros: Rede-Ter, 2023. p. 17-47.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, [s. l.], v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2024.

DOMINGUES, Petrônio. O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 39, n. 138, p. 963-994, 2009.

DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 13, n. 39, p. 517-534, 2008.

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL JAIME ALENCAR DE OLIVEIRA. [Site]. Fortaleza: EEEPJAO, [202-]. Disponível em: <https://escolajaimealencar.com.br/>. Acesso em: 04 nov.2024.

FAGNANI, Eduardo. O fim do breve ciclo da cidadania social no Brasil (1998 – 2015). **Texto para Discussão**, Campinas, n. 308, p. 1-20, 2017. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/3537/TD308.pdf>. Acesso em: 27 maio 2022.

FANON Frantz. **Pele negra, máscara branca.** São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Globo, 2008. v. 1.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Racismo no Brasil? É coisa da sua cabeça**: histórias de racismo e empoderamento no ambiente familiar, escolar e nas relações sociais. Ponta Grossa: Estudio texto, 2017.

FERREIRA JR., Amarílio. **História da educação brasileira**: da colônia ao século XX; São Carlos: EDUFSCar, 2010. (Coleção UAB-EDUFSCar).

FERREIRA SOBRINHO, José Hilário. "**Catarina minha nega, teu sinhô ta te querendo vender, pero Rio de Janeiro, pero nunca mais te vê. Amaru mambirú**": o Ceará no tráfico interprovincial – 1850-1881. 2005. 172 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/56005>. Acesso em: 16 mar. 2025.

FONSECA, Dagoberto José da. **A História, o africano e o afro-brasileiro**. Araraquara: UNESP, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/46188/1/01d21t05.pdf>. Acesso em: 15 set. 2024.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico. **Desenvolvimento humano por bairro em Fortaleza**. Fortaleza: SMDE, [20--]. Disponível em: <http://salasituacional.fortaleza.ce.gov.br:8081/acervo/documentById?id=22ef6ea5-8cd2-4f96-ad3c-8e0fd2c39c98>. Acesso em: 15 nov. 2024.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Saúde. **População Consolidada por bairro segundo faixa etária, Fortaleza, 2021-2022**. Fortaleza: SMS, [2023]. Disponível em: <https://simda.sms.fortaleza.ce.gov.br/simda/populacao/faixa>. Acesso em: 15 nov. 2024.

FUNES, Eurípedes A.; RODRIGUES, Eylo Fagner Silva; RIBARD, Franck (org.). **Histórias de Negros no Ceará**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/74636/1/2023_liv_eafunes.pdf. Acesso em: 15 abr. 2025.

FURTADO, Celso. **A operação Nordeste**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1959.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. *In*: PAULA, Marilena; HERINGER, Rosana (org.). **Caminhos convergentes**: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro : Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009. Cap. 2. Disponível em: <https://biblioteca.flacso.org.br/?publication=limites-e-possibilidades-da-implementacao-da-lei-10-63903-no-contexto-das-politicas-publicas-em-educacao>. Acesso em: 25 set. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBP**, v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19971>. Acesso em: 09 out. 2024.

GONÇALVES, Rosana Garcia. **Política de ação afirmativa para afro-brasileiros e o debate das cotas nas Universidades**. 2006. 117 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Administração e Comunicação) – Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Administração e Comunicação, Universidade São Marcos, São Paulo, 2006. Disponível em: http://redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/usm_dissertacao_2006_RGGoncalves.pdf. Acesso em: 23 set. 2024.

GUIMARÃES, Cecília Silva. **História da África no Ensino Superior: A formação dos professores de História e a prática docente**. 2018. 205 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/12744?show=full>. Acesso em: 10 ago. 2024.

KI-ZERBO, J. (ed.). **História geral da África, I: metodologia e pré-história da África**. Brasília, DF: UNESCO, 2010.

LEITE, M. J. S. Tráfico atlântico, escravidão e resistência no Brasil. **Sankofa – Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**, São Paulo, v. 10, n. 19, 2017. Disponível em: <https://revistas.usp.br/sankofa/article/view/137196>. Acesso em: 31 out. 2024.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A Educação Brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 465-476, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7bgbrBdvs3tHHHFg36c6Z9B/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2024

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, Janote Pires. **Festas de negros em Fortaleza: territórios, sociabilidades e reelaborações (1871-1900)**. 2008. 225 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Programa de Pós-graduação em História Social, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/2870/1/2008_dis_jpmarques.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025

MBEMBE, Achille. **A crítica da razão negra**. São Paulo: N1 Edições, 2018.

MILES, Tshombe L. **A luta contra a escravatura e o racismo no Ceará**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MOURA, Clóvis. **Os Quilombos e a rebelião negra**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**, [s. l.], v. 18, n. 50, p. 209-224, 2004.

NASCIMENTO, Joelma Gentil do. **Memórias organizativas do Movimento Negro Cearense: algumas perspectivas e olhares das mulheres militantes na década de oitenta**. 2012. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7356/1/2012-DIS-JGNASCIMENTO.pdf>. Acesso em: 15.mar.2025

NOGUEIRA, Rosalva Girão; DOMINGOS, Luis Tomás. A implementação da Lei 10.639/2003 nas Escolas Estaduais da Região do Maciço de Baturité: silenciamentos em torno da Educação das Relações Étnico-raciais. **Revista Educare (Online)**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 141–163, jul./dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/educare/article/view/38469>. Acesso em: 5 maio. 2025.

OLIVEIRA, Maria Aparecida Costa; SILVA, Armelinda Borges da; ÁLVARO, Juliana Faria; ANDRADE, Fabio Santos de. Movimentos Negros no Brasil e Cenários de Luta Pela Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, p. 1-17, 2022.

PALMA FILHO, João Cardoso. A República e a Educação no Brasil: Primeira República (1889-1930). In: PALMA FILHO, João Cardoso. **Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: História da Educação**. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP, 2005. p. 49-60. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/106/3/01d06t04.pdf> Acesso em: 22. jul. 2024.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

RESENDE, Gustavo Bhering Bittencourt Machado de; SOUSA, Altamir Fernandes de. Redenção ou liberdade: o herói Dragão do Mar e o seu papel na abolição do Ceará (1881-1884). **Revista Pergaminho**, Patos de Minas, v. 13, p. 76-106, 2022. Disponível em: <https://revistas.unipam.edu.br/index.php/pergaminho>. Acesso em: 10 abr. 2025.

RIBARD, Franck; FUNES, Eurípedes A. Fortaleza, uma cidade negra na terra da luz. In: FUNES, Eurípedes A.; RODRIGUES, Eylo Fagner Silva; RIBARD, Franck (org.). **Histórias de negros no Ceará**. Fortaleza: Imprensa Universitária UFC, 2023. p. 14-44.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**, 12.ed. São Paulo: Cortez: autores associados, 1992.

RODRIGUES, Lea C. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Revista Avaliação de Políticas Públicas (AVAL)**, [s. l.], ano 1, v. 1, n.1, p. 7-15, jan./jun. 2008. https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/22510/1/2008_art_lcrodrigues.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SANTOS, Milton. Ser negro no Brasil hoje: ética enviesada da sociedade branca desvia enfrentamento do problema negro. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 7 maio 2000. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/772221/mod_resource/content/1/Se.pdf. Acesso em: 17 nov. 2024.

SANTOS, Sales Augusto. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. 2007. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007. Disponível em: https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/18996/2007_santos_sales.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 23 set. 2024.

SODRÉ, Muniz. **O fascismo da cor: uma radiografia do racismo nacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

SOUZA, Jessé. **O pobre de direita: a vingança dos bastardos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. 1.ed. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

VAZ, Beatriz Accioly. Quilombos. In: GRIECO, Bettina; TEIXEIRA, Luciano; THOMPSON, Analúcia (Org.). **Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: IPHAN, 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Booking, 2001.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA NÚCLEO GESTOR**ROTEIRO DE ENTREVISTA NÚCLEO GESTOR
(Diretor, coordenação pedagógica, orientador escolar)**

NOME: _____

CARGO: _____

ESCOLA: _____

TEMPO NO CARGO: _____

IDADE: _____

1. Como você se define em relação à sua raça?

2. Qual a sua compreensão em relação à lei 10.639/2003, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira nas escolas?

3. A secretaria de educação do estado tem desenvolvido ações que promovam a formação dos educadores e núcleo gestor da escola em relação à aplicação da lei? Se sim, quais?

4. A secretaria de educação tem fornecido algum apoio, material didático que proporcione aos alunos e educadores mais esclarecimentos a respeito da temática?

5. A escola em que você trabalha tem previsto em seu currículo ações que correspondam à aplicação da lei? Se sim, quais?

6. A escola oferece aos seus alunos algum material didático a respeito da temática referente à Lei nº 10.639/03? Se sim, quais?

7. A escola possui o selo antirracista? Qual a importância deste selo?

8. Você percebe, no âmbito da escola, algumas transformações nas práticas de professores e alunos que possam ser caracterizadas como consequência da aplicação da Lei nº 10, 639/03?

9. Você percebe algum tipo de resistência à aplicação da Lei nº 10.639/03 no âmbito escolar?

10. Qual a sua avaliação sobre a importância, ou não, da obrigatoriedade da referida lei no âmbito escolar?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA ALUNOS**ROTEIRO DE ENTREVISTA ALUNOS**

NOME: _____

ESCOLA _____

ANO QUE CURSA NA ESCOLA _____

IDADE _____

1. Você pode definir qual a sua raça?

2. Você já ouviu falar da lei 10.639/2003, que fala da obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira nas escolas? Se sim, pode falar a respeito?

3. Você tem aulas sobre a história da África e da cultura africana no Brasil? Se sim, em que disciplinas?

4. A escola em que você estuda tem realizado ações a respeito da história da África e da cultura africana no Brasil? Se sim, você pode definir alguma?

5. Você acha importante que o tema sobre a história da África e a mistura da cultura africana e brasileira seja debatido na escola? Por quê?

6. A escola tem oferecido a vocês algum material, seja livro, apostila, ou outro, que fale sobre a história da África e a mistura da cultura africana e brasileira?

7. Você sabia que a secretaria de educação do estado tem um selo chamado de selo antirracista? Se sim, tem alguma informação sobre ele? Sua escola tem o selo? Você sabe da importância dele?

8. Você acha que há na escola alguma resistência, seja da direção, seja de professores, seja de alunos, contra o ensino da História da África e o debate sobre a mistura das culturas africana e brasileira na escola?

9. Você já presenciou algum comportamento racista na sua escola? Se sim, pode dar exemplo?

10. Você percebe, na escola, ações de combate ao racismo e valorização da mistura entre as culturas africanas e brasileiras?
