

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
NÚCLEO DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS – NCDH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E
POLÍTICAS PÚBLICAS - PPGDH**

**EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E DIREITOS HUMANOS A PARTIR
DA LEI Nº 10.639/03: um estudo da realidade das escolas públicas do
município de Cajazeiras-PB**

CELDA REJANE FERREIRA

JOÃO PESSOA - PB
NOVEMBRO/2023

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
NÚCLEO DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS – NCDH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E
POLÍTICAS PÚBLICAS - PPGDH**

CELDA REJANE FERREIRA

**EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E DIREITOS HUMANOS A PARTIR
DA LEI Nº 10.639/03: um estudo da realidade das escolas públicas do
município de Cajazeiras - PB**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba como cumprimento de requisito para a obtenção do título de Mestre, na Linha Políticas Públicas e Educação em Direitos Humanos, sob a orientação da Professora Dra. Suelídia Maria Calaça.

Orientadora: Professora Dra. Suelídia Maria Calaça.

JOÃO PESSOA - PB
NOVEMBRO/2023

**Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação**

F383e Ferreira, Celda Rejane.

Educação étnico-racial e direitos humanos a partir da Lei nº 10.639/03 : um estudo da realidade das escolas públicas do município de Cajazeiras - PB / Celda Rejane Ferreira. - João Pessoa, 2023.
142 f. : il.

Orientação: Suelídia Maria Calaça.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Educação em direitos humanos. 2. Racismo. 3. Identidade negra. 4. Escola municipal - Cajazeiras-PB. I. Calaça, Suelídia Maria. II. Título.

UFPB/BC

CDU 342.7:37(043)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E
POLÍTICAS PÚBLICAS



ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO(A) MESTRANDO(A) **CELDA REJANE FERREIRA** DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS/CCHLA/UFPB

Aos treze de dezembro do ano de dois mil e vinte e três, às quatorze horas, no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, realizou-se a sessão de defesa de Dissertação do(a) mestrando(a) **Celda Rejane Ferreira**, matrícula 20211026684, intitulada: **“EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E DIREITOS HUMANOS A PARTIR DA LEI Nº 10.639/03: um estudo da realidade das escolas públicas do município de Cajazeiras - PB”**. Estavam presentes os professores doutores: Suelidia Maria Calaça (Orientador(a), Maria De Nazare Tavares Zenaide (Examinador(a) interno(a) e Severino Bezerra da Silva (Examinador(a) externo(a). O(A) Professor(a) Suelidia Maria Calaça, na qualidade de Orientador(a), declarou aberta a sessão, e apresentou os Membros da Banca Examinadora ao público presente, em seguida passou a palavra a(o) mestrando(a) Celda Rejane Ferreira, para que no prazo de trinta (30) minutos apresentasse a sua Dissertação. Após exposição oral apresentada pelo(a) mestrando(a), o(a) professor(a) Suelidia Maria Calaça concedeu a palavra aos membros da Banca Examinadora para que procedessem à arguição pertinente ao trabalho. Em seguida, o(a) mestrando(a) Celda Rejane Ferreira respondeu às perguntas elaboradas pelos Membros da Banca Examinadora e, na oportunidade, agradeceu as sugestões apresentadas. Prosseguindo, a sessão foi suspensa pelo(a) Orientador(a), que se reuniu secretamente, apenas com os Membros da Banca Examinadora, e emitiu o seguinte parecer: A Banca Examinadora considerou a DISSERTAÇÃO: APROVADA, DESTACANDO QUE O TRABALHO É UMA IMPORTANTE CONTRIBUIÇÃO CIENTÍFICA, POLÍTICA E ACADÊMICA SOBRE O TEMA PARA O PROGRAMA E A SOCIEDADE. DESTACA-SE AINDA QUE O TEXTO POSSUI UMA COERÊNCIA TEÓRICA SÓLIDA, COMPATÍVEL COM UM TEXTO DISSERTATIVO. NO MAIS, RECOMENDA-SE A PUBLICAÇÃO DA PESQUISA.

A seguir, o(a) Orientador(a) apresentou o parecer da Banca Examinadora o(a) mestrando(a) Celda Rejane Ferreira, bem como ao público presente. Prosseguindo, agradeceu a participação dos Membros da Banca Examinadora, e deu por encerrada a sessão. E, para constar eu, Herbert Henrique Barros Ribeiro, assistente em administração do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, lavrei a presente Ata. João Pessoa, 13 de dezembro de 2023.

Suelidia Maria Calaça

Maria De Nazare Tavares Zenaide

Severino Bezerra da Silva

Ao povo negro do Brasil, sua resistência e luta me possibilitaram chegar até aqui, fazendo memória e ainda resistindo. Nosso ato de rebeldia continua sendo a educação.

A todos os alunos e alunas negras que ouvi e que, assim como nossos ancestrais, reinventam estratégias de enfrentamento e resistência para continuar vivendo num sistema tão hostil. Seu silêncio ecoa nas salas de aula.

AGRADECIMENTOS

Dirijo a primazia dos meus agradecimentos à Deus, pela sua presença escondida, silenciosa, mas extraordinariamente visível em cada acontecimento que eu contemplo.

Agradeço a Maria Luíza, minha filha única e exclusiva, que a cada lauda escrita deste trabalho, vinha até a mesa de trabalho com a pergunta “tu me ama?” e tantas vezes a minha resposta foi combustível para continuar.

À minha família, a mainha, Dona Albertina, que me sustenta e nutre com suas orações diárias e constantes e me ensina a ter fé. À painho, Seu Antonio do PT, que com sua resiliência e insistência por dias melhores, me ensina a ter esperança. À minha irmã, Regina, pelo seu apoio irrestrito e pela sua presença a cada passo que dou, me ensina a ser fiel. À minha irmã Nenen que torce por mim mesmo estando longe. À minha irmã Darcy pela ajuda em João Pessoa, bom humor diante das adversidades e gargalhadas que sempre me impulsionam a seguir.

À Comunidade Católica Siloé, por me fazer encontrar de inúmeras maneiras quem eu sou a cada tempo.

Agradeço à Kássia e Jocivânia, minhas amigas-irmãs, que a cada passo me ajudam a desfazer os “nós” complexos da existência, me acompanham em planos nunca realizados, mas presentes, em sonhos futuros, num desejo genuíno por dias de vida mais abundante e plena.

Agradeço a Milane, a amizade que me encontrou no mestrado como sinônimo de força e apoio, por sempre me encontrar quando eu, sem bússola, me pedia pelo campus da UFPB. Minha gratidão à Amanda, por me ajudar abrindo caminho no meu campo de pesquisa, quando eu não sabia por onde começar. Gratidão a Mayse, a prima que como eu “só quer ser o que não é” e essa frase diz muito sobre uma família onde mulheres negras são percebidas apenas como serviçais. Agradeço a Leonardo, pelo aprendizado mútuo, por ter sido companhia nos momentos em que eu precisei de descanso, leveza e silêncio.

Estendo minha gratidão ainda a todos ao PPGDH, aos professores e aos alunos da turma 2021.2, pelos momentos incríveis de aprendizado que compartilhamos, mesmo em meio as incertezas da pandemia. Gratidão pelo conhecimento acadêmico que levo daqui, certamente mudou minha forma de olhar o mundo.

Sobretudo quero agradecer a minha orientadora Professora Dra. Suelídia Maria Calaça, pela orientação atenta e cheia de esperança em meu trabalho. Agradeço por todos os momentos de incentivo e inspiração para confiar na minha escrita. Gratidão pelo ser humano incrível que você é!

“A menina negra, que antes tinha medo de se posicionar diante do outro e até mesmo de responder à chamada, torna-se, agora, o centro das atenções ao falar sobre a questão racial de forma positiva, a partir do próprio ofício.”

Nilma Lino Gomes

RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar o processo de efetivação da Lei 10.639/03 nas escolas de ensino fundamental do município de Cajazeiras-PB e sua relação com a Educação em Direitos Humanos. Foram definidos como objetivos específicos discutir os desafios para a efetivação da Lei 10.639/2003 e da normatização antirracista correlata nas escolas municipais, considerando sua relação com a Educação em Direitos Humanos e entender como os professores(as) e alunos(as) percebem a questão da educação étnico-racial na escola e como viabilizam estratégias e ações educativas para o fortalecimento da identidade negra e para o enfrentamento ao racismo. A metodologia é de natureza qualitativa tendo como referenciais teóricos os autores Munanga (1999, 2004, 2003, 2005, 2022), Hall (2000, 2020), Gomes (2012, 2010, 2017, 2022), Candau (2008, 2010, 2012), Barros (2016), Quijano (2005), Walsh (2005, 2010), Macedo (2004, 2007, 2010) Adesky (1997) entre outros. A pesquisa de campo foi realizada em sete escolas da rede municipal de ensino de Cajazeiras-PB. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com alunos e professores do 9º ano do Ensino Fundamental II (Anos Finais). Os dados coletados foram interpretados com base na análise de conteúdo de Bardin (2010). Os achados teóricos da pesquisa sugerem que no município de Cajazeiras não foi efetivado um processo sistemático de implementação da Lei 10.639/2003, constatando-se que a escola permanece como um espaço onde o racismo é perpetrado e reproduzido segundo os moldes da sociedade brasileira. Os resultados ainda apontam a ausência de referências para a articulação entre educação étnico-racial e educação em direitos humanos nesses espaços.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos; racismo; Identidade; Escola.

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the process of implementing Law 10,639/03 in elementary schools in the city of Cajazeiras-PB and its relationship with Human Rights Education. Specific objectives were defined to discuss the challenges for the implementation of Law 10,639/2003 and related anti-racist regulations in municipal schools, considering their relationship with Human Rights Education and understanding how teachers and students perceive the issue of ethnic-racial education at school and how to enable educational strategies and actions to strengthen black identity and combat racism. The methodology is qualitative in nature, having as theoretical references the authors Munanga (1999, 2004, 2003, 2005, 2022), Hall (2000, 2020), Gomes (2012, 2010, 2017, 2022), Candau (2008, 2010, 2012), Barros (2016), Quijano (2005), Walsh (2005, 2010), Macedo (2004, 2007, 2010) Adesky (1997) among others. The field research was carried out in seven schools in the municipal education network of Cajazeiras-PB. To collect data, semi-structured interviews were carried out with students and teachers in the 9th year of Elementary School II (Final Years). The collected data were interpreted based on Bardin's (2010) content analysis. The theoretical findings of the research suggest that in the municipality of Cajazeiras a systematic process of implementing Law 10,639/2003 was not carried out, noting that the school remains a space where racism is perpetrated and reproduced according to the patterns of Brazilian society. The results also point to the absence of references for the articulation between ethnic-racial education and human rights education in these spaces.

Keywords: Human Rights Education; Racism; Identity; School.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrícula inicial Censo Escolar 2023.....	33
Tabela 2 – Número de respostas ao quesito cor/raça, por escola, nas fichas de matrícula dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental	40
Tabela 3 – Número de respostas aos quesitos cor/raça e ocupação do pai e mãe, nas fichas de matrícula dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental entrevistados	41
Tabela 4 – Professores entrevistados por disciplina, tempo de trabalho e regime de contratação	43

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização de Cajazeiras no mapa da Paraíba	25
Figura 2 – Casa de Mãe Aninha.....	26
Figura 3 – Foto do Padre Inácio de Sousa Rolim	27
Figura 4 – Colégio Diocesano Padre Rolim no século XX	28
Figura 5 – Colégio Diocesano Padre Rolim nos dias atuais.....	29
Figura 6 – Gráfico de percentual de respostas ao quesito cor/raça nas fichas de matrícula dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental	40
Figura 7 – Gráfico das famílias dos alunos matriculados no 9º ano por ocupação das mães	41
Figura 8 – Gráfico das famílias dos alunos matriculados no 9º ano por ocupação dos pais.....	42
Figura 9 – Gráfico de percentual dos professores entrevistados como pós-graduação.....	44
Figura 10 – Gráfico de percentual dos professores entrevistados no quesito raça/cor.....	45

LISTA DE SIGLAS

CAIC – CENTRO DE ATENÇÃO INTEGRAL A CRIANÇA
CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
ERER – EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
FNB – FRENTE NEGRA BRASILEIRA
GTI – GRUPO DE TRABALHO PARA VALORIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA
IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
IDEB – ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEXEIRA
IPEP – INSTITUTO DE PREVIDENCIA DO ESTADO DA PARAIBA
MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
ONU – ORGANIZAÇÃO DA NAÇÕES UNIDAS
PCN – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PME – PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
PNAD – PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS CONTINUA
PNEDH – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
PNDH – PLANO NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS
PNUD – PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO
PPGDH – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS
SECAD – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE
SEPPIR – SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DE IGUALDADE RACIAL
TEN – TEATRO EXPERIMENTAL DO NEGRO
UFCG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UFPB – UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA
USP – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 TRAÇANDO O PERCURSO METODOLÓGICO	18
2.1 A ETNOPESQUISA CRÍTICA E MULTIRREFERENCIAL COMO INTINERÁRIO INVESTIGATIVO.....	18
2.2 DESCREVENDO O PERCURSO METODOLÓGICO.....	20
2.3 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E DOS SUJEITOS DE PESQUISA.....	25
2.3.1 Algumas informações sobre o Sistema de Ensino de Cajazeiras	33
2.3.2 Os sujeitos de pesquisa	35
2.4 ENTREVISTAS COM ALUNOS E PROFESSORES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	36
2.5 AS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAJAZEIRAS E AS COMUNIDADES ONDE ESTÃO INSERIDAS: BREVE CARACTERIZAÇÃO.....	38
2.6 QUEM SÃO OS ALUNOS E ALUNAS SUJEITOS DA PESQUISA.....	39
2.7 TRAÇANDO O PERFIL DOS PROFESSORES.....	42
3 A TRAJETÓRIA DA ESCOLARIZAÇÃO DOS NEGROS E NEGRAS NO BRASIL	45
3.1 A EDUCAÇÃO DOS NEGROS NO BRASIL: DA COLÔNIA AO IMPÉRIO	45
3.2 A EDUCAÇÃO DOS NEGROS APÓS-ABOLIÇÃO.....	55
3.3 MOVIMENTO NEGRO E EDUCAÇÃO: SOBRE RAÇA E IDENTIDADE	59
3.4 DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: REVISÃO DOS MARCOS LEGAIS.....	72
3.5 O PERCURSO HISTÓRICO DE CONSTITUIÇÃO DA LEI 10.639/2003: ATIVISMO NEGRO E AVANÇOS LEGAIS.....	78
3.6 MULTICULTURALIDADE E INTERCULTURALIDADE: TENSÕES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL.....	84
4 OS SUJEITOS DE PESQUISA E SUAS FALAS SOBRE RACISMO	96
4.1 OS OBJETIVOS E AS UNIDADES DE REGISTRO.....	96
4.2 “EXISTE UMA POSSIBILIDADE DE VIR A TER ESSA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL?”: COMPREENSÃO, LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA VISÃO DOS PROFESSORES.....	97
4.3 SAI MACACA DA MINHA FRENTE! O RACISMO NARRADO POR PROFESSORES E ALUNOS E A ELABORAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO.....	111
4.4 “NEM PRETO E NEM PARDO! UM POUQUINHO DE CADA”: A (DES)CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES E A NEGAÇÃO DA NEGRITUDE.....	119
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICES	139

1 INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira é fortemente marcada pela desigualdade racial, fruto do racismo estrutural e estruturante que permeou toda a história do país. É notória a diferença de oportunidades para negros e brancos a partir da simples observação dos lugares sociais ocupados por estes sujeitos, sobretudo no campo educacional.

O racismo estrutural e sistêmico articulou-se por aqui de tal forma a relegar aos negros, escravizados no passado e aos seus descendentes no presente, a alienação de sua identidade, os mais baixos rendimentos, o maior índice de analfabetismo, a maior taxa de evasão escolar, o maior número de encarcerados, a taxa mais alta de pessoas assassinadas pelo braço do Estado, entre outras mazelas sociais.

Tomando a educação como ponto central deste cenário aterrador, encontramos nela a possibilidade de emancipação e despertar da potência dos 56% de negros que formam a população brasileira. Nas palavras de Sueli Carneiro “A educação sempre foi um campo de batalha para nós, negros”, e como campo de batalha, também se configura em espaço de inúmeras vitórias.

A partir da década de 1990, os dados de desigualdade passaram a ser utilizados como subsídios para a formulação de ações emancipatórias para a população negra, à medida em que se estabeleceu uma relação entre desigualdades sociais e questões raciais. O debate sobre racismo assume novo caráter no cenário nacional e torna mais efetiva a reivindicação de políticas públicas comprometidas com a igualdade racial no país.

Considerando os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) pretos e pardos¹ representam 56% da população brasileira. De acordo com o mesmo órgão 71% destes estão abaixo da linha de pobreza, enquanto a proporção de brancos nesta mesma condição é de 27%. Quanto aos dados de brasileiros em extrema pobreza a disparidade é ainda maior. Nesse ponto, 73% dos que estão em extrema pobreza são negros e 25% são brancos.

Nessa perspectiva, Sueli Carneiro (2002) afirma que os dados da desigualdade racial conferem autoridade às denúncias dos movimentos negros contemporâneos sobre as diferenças de direitos e oportunidades existentes em nossa sociedade em prejuízo da população negra. Estas desigualdades também incluem a pauta educacional, visto que a escola é um lugar de

¹ Segundo o IBGE, a junção dos grupos pretos e pardos compõe a população classificada como negra no Brasil.

reprodução do racismo e é nesse cenário que também devem ser construídas estratégias de enfrentamento a essas desigualdades.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Continua – PNAD, também feita pelo IBGE aponta que a taxa de analfabetismo entre negros em 2022 é de 7,4%. Esse seria o menor índice histórico desde 2016, no entanto, ainda é mais que o dobro se comparado ao percentual de analfabetismo entre os brancos que é de 3,4%. Quanto ao acesso à educação, a mesma pesquisa mostra que também existe uma disparidade. Entre os jovens de 14 a 29 anos fora da escola 70% são negros, enquanto 28% são brancos. Números semelhantes também são demonstrados quando o assunto é abandono e evasão escolar. Um estudo realizado pelo Instituto Mobilidade e Desenvolvimento Social demonstrou que as chances de um jovem negro entre 20 e 24 anos não ter concluído o Ensino Médio e estar fora da escola é 55% maior que a de um jovem branco na mesma faixa etária.

Por meio destes números fica evidente que o racismo está presente nas instituições educacionais como reflexo da situação dos negros em outras instâncias da sociedade. Além das questões aqui já pontuadas, os casos de denúncia de racismo ocorridos dentro da escola vêm crescendo vertiginosamente. As denúncias de racismo no âmbito escolar também envolvem os discursos e ações dos professores. O estado de São Paulo, por exemplo, registrou um aumento de 500% no número de denúncias realizadas nos últimos cinco anos. Em 2023 foram registrados três mil boletins de ocorrência.

A escola, como um espaço reprodutor do racismo tem um papel fundamental no enfrentamento a ele e deve estar comprometida com uma educação antirracista. No entanto, essa é uma questão complexa, uma vez que, determinada pela história escravagista do país, deixou marcada ideias de superioridade racial do branco, de construção de um racismo tolerado, normalizado e introjetado no imaginário social do brasileiro.

Diante desse panorama, a educação étnico-racial tem sido um tema amplamente discutido nos últimos anos, sendo o foco de pesquisas acadêmicas em áreas do conhecimento como história, educação, ensino, ciências sociais e humanidades atravessadas pela educação em direitos humanos. Essa tendência é fortemente impulsionada pelos desafios latentes no que diz respeito ao combate ao racismo dentro do ambiente escolar.

Para além do direito à educação, o ensino das questões étnico-raciais, a cultura afro-brasileira, a importância do africano na formação do país são alguns dos temas que começam a ser considerados importantes na composição dos currículos escolares sendo uma reivindicação de ativistas negros e é, partindo desse pressuposto, que a Educação étnico-racial entra na agenda dos Direitos Humanos.

Uma das mais importantes conquistas da história de luta dos movimentos sociais negros foi a Lei 10.639/2003. Formalizada no ano de 2003, a lei tornou o estudo da Cultura e história africana e afro-brasileira obrigatória para todos os níveis da educação nacional, nas escolas públicas e privadas do país. Essa lei desencadeou uma série de normativas com o intuito de implantá-la em todo território.

No mesmo ano, é criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial - SEPPIR, com o objetivo de contribuir, promover, articular e assegurar os avanços das políticas de promoção da igualdade racial. Posteriormente, foi homologado o Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP Nº 03/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, cuja função foi subsidiar a criação de programas, projetos políticos pedagógicos e currículos de caráter antirracista. Em 2006, ocorreu a inclusão da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena por meio da Lei 11.645/08.

Nesse ínterim, no ano de 2006, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, contribui com este panorama ao estruturar-se na diversidade cultural e garantia de equidade étnico-racial. Trouxe, ainda, como uma de suas ações programáticas “fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia.” (BRASIL, 2007)

Em 2009, surge o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Este plano traça as metas e estratégias nacionais para a construção dos indicadores para implementação da Lei 10.639/03. Uma de suas contribuições mais importantes foi o destaque dado a inclusão de conteúdos e disciplinas para a educação étnico-racial nos cursos superiores, dando especial atenção aos cursos de licenciaturas e formação de professores.

Ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, incluindo a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” no currículo do sistema de ensino, a Lei 10.639/03, a priori, deveria garantir o acesso de todos os brasileiros a uma educação étnico-racial promotora de igualdade. O movimento impulsionado pela Lei deveria estimular a valorização do povo negro em sua identidade, em seu patrimônio histórico-cultural e em suas contribuições para a formação do país, reforçando a afirmação dos seus direitos sociais e civis, num reflexo do que Munanga (2012) chamou de educação multicultural, como ocorreria sua plena efetivação no sistema educacional do Brasil.

No entanto, em 2012, o MEC por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) em parceria com a UNESCO realizou uma pesquisa sobre “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-raciais na Escola na Perspectiva da Lei nº 10.639/03”. A pesquisa, coordenada pela Dra. Nilma Lino Gomes, concluiu que não havia uniformidade no processo de implementação da lei nas escolas das redes estaduais e municipais do país.

Tomando dados mais recentes, um estudo realizado em 2022 pelo Instituto da Mulher Negra – GELEDÉS em parceria com o Instituto Alana, revelou que 71% das Secretarias Municipais de Educação no país “realizam pouca ou nenhuma ação estruturada para cumprir a Lei 10639/03”. As secretarias também não fazem um acompanhamento dos indicadores de desempenho dos alunos por raça.

O cenário aqui apresentado demonstra a necessidade da realização de estudos acerca do papel da educação no enfrentamento do racismo, especialmente diante da existência de uma normatização com tal finalidade. Esta dissertação, intitulada Educação Étnico-Racial e Direitos Humanos a partir da Lei Nº 10.639/03: um estudo da realidade das escolas públicas do município de Cajazeiras-PB, tem como objetivo geral analisar o processo de efetivação da Lei 10.639/03 nas escolas de ensino fundamental do município de Cajazeiras-PB e sua relação com a Educação em Direitos Humanos. Como objetivos específicos foram definidos: discutir os desafios para a efetivação da Lei 10.639/03 e da normatização antirracista correlata nas escolas municipais, considerando sua relação com a Educação em Direitos Humanos e entender como os professores(as) e alunos(as) percebem a questão da educação étnico-racial na escola e como viabilizam estratégias e ações educativas para o fortalecimento da identidade negra e para o enfrentamento ao racismo.

O presente trabalho colabora com as pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a medida em que está contextualizada na educação para as relações étnico-raciais dentro da linha de pesquisa em Educação em Direitos Humanos, considerando o diálogo entre os dois eixos. Educar para as relações étnico-raciais assegura a promoção de condições de igualdade de direitos entre os diferentes grupos raciais que formam o povo brasileiro e também oportuniza à educação em e para os direitos humanos uma vez que uma das ações programáticas do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos é “apoiar a implementação de projetos culturais e educativos de enfrentamento a todas as formas de discriminação e violações de direitos no ambiente escolar”. (BRASIL, 2007, p. 33).

A discussão em torno da efetivação da Lei 10.639/03 como um direito educacional de alunos e alunas negros, entendendo-os ainda, como direitos humanos, é fundamental. A escola é um ambiente marcado pela diversidade e, por ser uma instituição sociocultural, é o lugar onde consciências são forjadas. Como espaço protetivo de direitos, deve assumir uma posição estratégica no enfrentamento ao racismo e, nesse contexto, esta pesquisa tem sua relevância na urgência da abordagem das políticas públicas afirmativas no campo da diversidade racial e do combate ao racismo dentro do ambiente escolar, lócus privilegiado para a construção das identidades dos sujeitos sociais e de formulação do respeito e da garantia dos direitos humanos.

Mapeando as produções acadêmicas sobre o tema no banco de teses da Capes, percebe-se a importância que o tema exerce na atualidade. Fazendo uma busca pelo termo “educação étnico-racial” foram localizadas cerca de 825 pesquisas entre teses e dissertações no intervalo de tempo entre 1997 e 2023. Com a palavra-chave “Lei 10.639/03” foram localizadas 1.101 pesquisas entre os anos de 2004 a 2023. Já pesquisando no banco de teses a palavra-chave “educação em direitos humanos” encontra-se 3.974 produções entre os anos de 1994 e 2023.

O volume de pesquisas acadêmicas em torno da temática deste trabalho, deixa evidente que a Lei 10.639/2003, como uma das mais importantes engrenagens para transformação da sociedade, tem sido objeto de inúmeras pesquisas que têm formulado um arcabouço teórico e legal fundamental para a vigência da mesma no sistema de ensino. Essa produção de conhecimento impacta nas práticas e nas políticas educacionais em todo o país.

Para alcançar os objetivos já enunciados, o presente estudo se deu em dois momentos específicos. No primeiro momento foi realizada uma pesquisa bibliográfica com foco na leitura de autores que analisam as questões teóricas aqui contempladas. Também foi realizada uma revisão da legislação que se debruça sobre a temática proposta. No segundo momento foi realizada uma pesquisa de campo com aplicação de entrevista semiestruturada e coleta de dados socioeconômicos.

Os capítulos desta pesquisa estão estruturados da seguinte forma: após esta introdução, a parte 2 apresenta o percurso metodológico elencado para o desenvolvimento do trabalho, incluindo a Etnopesquisa crítica e multirreferencial, o tipo de pesquisa, os procedimentos, os instrumentos e a forma de análise de dados que servirão de caminho epistemológico para a construção deste trabalho, além da caracterização do lócus e dos sujeitos de pesquisa.

A parte 3 está estruturada com trajetória da escolarização dos negros e negras no Brasil desde o período colonial até o momento pós-abolição da escravatura, incluindo as ações do movimento negro na luta pelo direito à educação. Traz ainda algumas considerações sobre identidade, tensões sobre igualdade e diferença além do diálogo entre a educação étnico-racial

e a educação em direitos humanos a partir da revisão dos marcos legais que as orientam, compondo o percurso histórico da Lei 10.639/2003. Por fim discute questões relacionadas a efetivação da educação étnico-racial a partir dos conceitos de multiculturalismo e interculturalismo.

Em seguida, a parte 4 apresenta os resultados da pesquisa de campo, disponibilizando-os a partir das unidades de registro relacionadas aos achados empíricos.

O interesse em realizar este trabalho deve-se a aproximação da pesquisadora com o tema e com o município de Cajazeiras. Sendo uma mulher preta, sua trajetória escolar foi fortemente marcada por experiências cotidianas de racismo. Como uma aluna negra dentro da educação básica municipal, depois estadual e posteriormente privada, nas décadas de 1980 e 1990, nunca presenciou uma discussão sobre racismo em sala de aula e, portanto, não dispunha de mecanismos ou estratégias para o enfrentamento necessário. A estratégia individual elaborada foi permanecer, em toda a vida escolar, sendo a melhor aluna da turma e, nessa formulação de estratégia de paridade e respeito com os colegas, uma nota menor que a máxima não era uma opção.

A compreensão da história do povo negro e da importância da promoção de uma educação para as relações étnico-raciais é essencial para preencher as lacunas identitárias deixadas pela formação histórico-social monocultural dos primeiros anos de escola. Na atualidade, como mulher negra e professora também experienciou inúmeras situações de racismo. Daí a necessidade de construir uma ótica epistêmica sobre como a Lei 10.639/03 tem se efetivado dentro do município, **para além** das impressões cotidianas.

É importante ressaltar que a condição de docente nunca foi um pressuposto de isenção das implicações produzidas pelo racismo, especialmente atuando na rede privada do ensino médio ao superior, onde há predominância de brancos ocupando todos os cargos, o que torna possível uma observação atenta e fortalece o ímpeto de introduzir a discussão sobre questões raciais nesses ambientes, apesar das resistências encontradas cotidianamente, apesar da existência de uma lei que a normatiza.

A oportunidade de ingressar no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas abre um leque de possibilidades no sentido de viabilizar o aprofundamento de cabedal teórico para as discussões sobre educação étnico-racial uma vez que, voltando-se para a pesquisa da efetivação da Lei 10.639/03 dentro da esfera pública há um desejo de contribuir para a construção de uma sociedade mais equânime e igualitária, onde direitos humanos sejam respeitados e onde, outras crianças, adolescentes e adultos negros não se sintam tão sozinhos em seu processo de construção identitário.

Aqui, a identidade profissional se consolida a partir das experiências engendradas pela identidade racial, possibilitando a demarcação do problema desta pesquisa e, através de pressupostos trazidos pela leitura sistemática sobre os temas relacionados ao racismo no Brasil, pretende contribuir para este enfrentamento no sistema educacional da cidade de Cajazeiras-PB.

2 TRAÇANDO O PERCURSO METODOLÓGICO

Na parte 2, serão apresentadas as escolhas epistemológicas e o percurso metodológico para a realização da pesquisa. Após breve apresentação do referencial teórico-metodológico são descritos o problema de pesquisa, os objetivos, os procedimentos, os instrumentos de coleta, as técnicas de análise de dados e a caracterização do campo de pesquisa e dos sujeitos sociais envolvidos.

2.1 A ETNOPESQUISA CRÍTICA E MULTIRREFERENCIAL COMO INTINERÁRIO INVESTIGATIVO

Para analisar o processo de efetivação da Lei 10.639/03 nas escolas de ensino fundamental do município de Cajazeiras-PB e sua relação com a Educação em Direitos Humanos, optou-se pela Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial, como percurso teórico-metodológico (MACEDO, 2004).

A etnopesquisa crítica surge na década de 1960, tendo a Fenomenologia como aporte teórico. Ao debruçar-se sobre o *etno* (do grego *ethnos*, povo, indivíduos) a Etnopesquisa ajuda a compreender as ordens socioculturais elaboradas pelos sujeitos à medida que, mediados pela cultura, partilham experiências, sentidos e conhecimentos na vida social. Macedo (2010, p. 10) afirma que a construção do conhecimento dentro da etnopesquisa crítica considera a voz dos sujeitos ou atores sociais como o *corpus* empírico a ser analisado numa interpretação dialógica e dialética.

Em sua vertente crítica e multirreferencial, a Etnopesquisa rompe com o positivismo científico e com outras linhas de pesquisa de abordagem reducionistas e ancoradas na mensuração dos dados, abrindo espaço para a construção de um conhecimento cujo ponto focal é a relação entre o pesquisador, o objeto de pesquisa e o contexto a ser pesquisado, ocorrendo dessa forma a configuração dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Sendo, portanto, a etnopesquisa “um modo *intercrítico* de se fazer pesquisa antropológica e educacional” (MACEDO, 2010, p. 10).

Sendo os pressupostos epistemológicos da pesquisa focados na educação étnico-racial, considera-se adequado o pensamento de Macedo (2004) ao afirmar que a pesquisa acontece em diferentes cenários sociais e dentro de um contexto de experiências materiais e simbólicas em determinado tempo histórico. As “múltiplas realidades” dos sujeitos que compõem o ambiente escolar ganham importância crucial no estudo sobre educação étnico-racial, dentro da

Etnopesquisa à medida que esta é “mediada pelas identidades edificadas intersubjetivamente, pelos produtos culturais fabricados por sujeitos contextualizados.” (MACEDO, 2004, n.p.).

Mediada pelas identidades edificadas intersubjetivamente, pelos produtos culturais fabricados por sujeitos contextualizados, a etnopesquisa apreende no multiculturalismo uma fonte de pensamento basilar para suas fundações epistemológicas e metodológicas” (MACEDO, 2004, n.p.).

As conjecturas da Etnopesquisa crítica formulam uma linha de pesquisa que busca aproximar o processo educacional formal à construção da identidade cultural e racial dos sujeitos socioculturais negros alijados de seus direitos ao longo da história, contribuindo assim para a realização de uma educação em direitos humanos.

Entendemos que ao falarmos de sujeitos sócio-culturais, diversidade étnica e cultura e escola, estamos dando visibilidade ao fato de que professores/professoras, alunos/alunas, pais/mães vivenciam diferentes processos sócio-culturais. São homens e mulheres, adultos e crianças que pertencem a uma classe social, a uma cultura, a uma religião, cultivam valores morais, existenciais, cultuam tradições e constroem preconceitos. Há, por exemplo, nos cenários educacionais mais do que aprendizagem técnica, sujeitos aprendizes e professores que ensinam. Densificam-se nestes cenários de identidades culturais em movimento, afirmações e transformações que apontam para identificações, conflitos, conchavos, consensos, insurgências etc. (MACEDO, 2004, n.p.).

O *ethos* multicultural da etnopesquisa, direciona o olhar para questões como “a construção de referências de identidades”, que devem ser vivenciadas e construídas também na escola. Segundo Macedo (2004, n.p) “a etnopesquisa apreende no multiculturalismo uma fonte de pensamento basilar para suas fundações epistemológicas e metodológicas”.

Em decorrência da Lei 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, apontam para o princípio do fortalecimento de identidades e de direitos que, por sua vez deve orientar para “o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida e o esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal, combatendo assim à privação e violação de direitos” (BRASIL, 2004, p. 19).

Considerando a ideia da construção de identidades, Macedo (2004, n.p) afirma que “a etnopesquisa conecta-se com o multiculturalismo ao incluir nos fundamentos da pesquisa novas temáticas, como a relação educação, cultura e diversidade etnocultural”. Dessa forma, aponta um caminho epistemológico para a compreensão das relações étnico-raciais que estaria fora da “cientificidade normativa, histórica e confortavelmente articulada ao domínio de classe, a

regulação dos estados e aos poderes intolerantes que têm no conhecimento uma das fontes e/ou instrumentos de ação” (MACEDO, 2004, n.p.)

2.2 DESCREVENDO O PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho aborda a Lei 10.639/2003, considerando a educação étnico-racial e a educação em direitos humanos dentro das escolas municipais de Cajazeiras – PB. O processo de investigação desta pesquisa está ancorado em uma pergunta norteadora que teve sua origem na observação de contextos vivenciados pela pesquisadora no campo da educação e que servirá de base para este estudo. Segundo Chizzotti (2000, p. 81) “a identificação do problema e sua delimitação pressupõem uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema. Deste modo a pergunta de pesquisa aqui proposta é “como acontece o processo de efetivação da Lei 10.639/03 nas escolas de ensino fundamental do município de Cajazeiras-PB e em que medida a educação étnico-racial é considerada como uma prática de educação em direitos humanos?”.

Nesta perspectiva, se pressupõe que a pesquisa irá possibilitar uma discussão acerca das omissões, lacunas e desafios enfrentados, além de identificar as práticas e as vivências de professores(as) e alunos(as) no fortalecimento da identidade negra e suas estratégias de enfrentamento diante das tensões raciais presentes no ambiente escolar.

Como já anteriormente anunciado, o objetivo geral é analisar o processo de efetivação da Lei 10.639/03 nas escolas de ensino fundamental do município de Cajazeiras-PB e sua relação com a Educação em Direitos Humanos e, como objetivos específicos, o trabalho irá discutir os desafios para a efetivação da Lei 10.639/03 e da normatização antirracista correlata nas escolas municipais e entender como os professores(as) e alunos(as) percebem a questão da educação étnico-racial na escola e como viabilizam estratégias e ações educativas para o fortalecimento da identidade negra e para o enfrentamento ao racismo.

Quanto a abordagem, a pesquisa é qualitativa. Para Chizzotti (2006, p. 54) “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem o objeto de pesquisa”, ganhando novas possibilidades epistemológicas que contribuem com os debates teóricos interdisciplinares, incluindo as questões raciais:

Novos temas e problemas, originários de classe, gênero, etnia, raça, culturas, trazem novas questões teóricas e metodologias aos estudos qualitativos. Uma confluência de tendências, disciplinas científicas, processos analíticos, métodos e estratégias aportam à pesquisa qualitativa criando um campo amplo de debates sobre o estatuto da pesquisa. (CHIZZOTTI, 2006, p. 54)

A escolha da abordagem qualitativa com base na etnopesquisa crítica e multirreferencial se justifica ainda na defesa de Macedo (2010, p. 37) de que o mundo das representações e ideologias pautadas no contexto histórico-cultural só pode ser apreendido no chamado “*âmbitos qualitativos da realidade*”, rompendo com paradigmas normativos estanques. Macedo (2016, p. 37-38) ainda afirma que as epistemologias qualitativas dentro da etnopesquisa visam apreender o conhecimento da vida humana sem as determinações da totalidade, no entanto, sem abandonar o rigor.

Sendo de caráter exploratório, a pesquisa se desenvolve em duas etapas específicas. Na primeira etapa foi realizada uma pesquisa bibliográfica com ênfase na revisão dos marcos teóricos e legais e na segunda etapa realizou-se a coleta de dados por meio de entrevista semiestruturada e coleta de dados socioeconômicos dos alunos dispostos nas fichas de matrícula, seguindo-se para a análise de dados empíricos coletados na pesquisa de campo.

Na etapa teórica, por meio de levantamento bibliográfico, foram aprofundados os referenciais teóricos sobre a Educação étnico-racial, Educação em Direitos Humanos, além de questões relacionadas a história da educação do povo negro, identidade racial, multiculturalismo e interculturalidade. Os autores que discutem estas questões e que fornecem de aporte teórico para esta pesquisa foram: MUNANGA (1999, 2003, 2004, 2017, 2022), CANDAU (2008, 2010, 2012), GOMES (2012, 2010, 2017, 2022), BARROS (2016), QUIJANO (2005), HALL (2000, 2003), MACEDO (2000, 2006, 2007), WALSH (2005, 2010), ADESK (1997), entre outros.

Nessa fase, também foram analisados os marcos legais que dão suporte epistêmico para a pesquisa, foram eles: a Lei nº 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para a História da Cultura Afro-brasileira e africana (2004), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH 2003), o Estatuto de Igualdade Racial (2010), o Plano Estadual de Educação (2015-2025) e o Plano Municipal de Educação de Cajazeiras-PB (2015/2025), além de outras normativas concernentes ao combate ao racismo e a consolidação dos direitos humanos.

Na fase empírica foi realizada uma pesquisa de campo. Os instrumentos para a coleta de dados escolhidos para nortear essa pesquisa, foram a entrevista semiestruturada e a coleta de informações socioeconômicas. O procedimento escolhido para formalização da coleta de dados teve como objetivo discutir a realidade educacional das escolas sob a ótica da questão étnico-racial e dos direitos humanos, na perspectiva dos sujeitos envolvidos e como ocorre sua aplicabilidade no ambiente escolar.

A escolha da entrevista semiestruturada se deu em fase deste instrumento conferir aos entrevistados o papel de sujeitos ativos no “fazer científico”, tornando-os decisivos para a produção do conhecimento. Na perspectiva de Trivifios (1987, p. 145), a entrevista semiestruturada “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. O mesmo autor define entrevista semiestruturada como:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIFIOS, 1987, p. 145)

Este instrumento de coleta de dados, permite que a visão dos sujeitos entrevistados seja expressa, descrita e discutida dentro de uma perspectiva dialógica. O roteiro semiestruturado promove o direcionamento do diálogo possibilitando que o objeto de pesquisa possa aparecer de maneira relevante na fala dos entrevistados.

Segundo Macedo (2006, p. 102), a “entrevista ultrapassa a simples função de coleta instrumental de dados no sentido positivista do termo”, assumindo, portanto, a finalidade de elucidar o problema formulado pelo pesquisador e sendo colocada “comumente com uma estrutura aberta e flexível”. Por meio deste instrumento se tem a abertura para orientar a argumentação e centralizar as análises de investigação nas vozes dos alunos, alunas, professores e professoras das escolas do município de Cajazeiras, primordialmente considerando as vozes dos estudantes negros como “segmentos sociais oprimidos e alijados, em geral silenciados historicamente pelos estudos normativos e prescritivos, legitimadores da voz da racionalidade descontextualizada” (MACEDO, 2006, p. 11).

Os dados socioeconômicos coletados por meio da verificação das fichas de matrícula dos estudantes constituem-se como informações relevantes para a pesquisa devido a importância que as condições sociais e econômicas dos sujeitos têm para compor o perfil do grupo estudado.

O critério socioeconômico se constitui como uma variável elucidativa para a análise dos fenômenos sociais e para o problema de pesquisa em questão, considerando a escola pública e o lugar socioeconômico ocupado pelos sujeitos que a frequentam no município de Cajazeiras. Todas as sociedades são fortemente marcadas pelo lugar social que os indivíduos ocupam.

Os sujeitos de pesquisa serão alunos, alunas, professores e professoras das escolas da rede de ensino do município de Cajazeiras-PB. Entre as 17 escolas municipais urbanas que oferecem o ensino básico na cidade de Cajazeiras-PB, o número estimado para a pesquisa foi de 9 escolas, tendo como critério de seleção aquelas que oferecem o Ensino Fundamental II (anos finais) e estão localizadas na zona urbana.

Quanto à população de alunos(as) participantes estimou-se o número de 9 para realização das entrevistas, sendo um(a) por escola/turma utilizando-se como critérios de seleção desses sujeitos: estar regularmente matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental, ser o(a) aluno(a) com a maior idade da turma, além de sua autodeclaração racial. Assim, serão selecionados 4 alunos(as) autodeclarados(as) pretos, 3 alunos(as) autodeclarados(as) pardos e 2 autodeclarados(as) brancos.

Quanto à população de professores, a rede municipal conta com 37 docentes efetivos nos componentes curriculares elencados para a pesquisa e que estão assim distribuídos: 19 professores de História, 16 professores de Língua Portuguesa e 2 professores de Arte. Participaram da pesquisa um terço desses professores do Ensino Fundamental (anos finais), ou seja, 12 docentes, utilizando como critério de seleção lecionar as disciplinas acima mencionadas. A priori, também seriam utilizados como critérios a formação em licenciatura na disciplina em que leciona, maior carga horária semanal e maior tempo de trabalho na escola.

Embora o conteúdo de cultura afro-brasileira e africana deva ser contemplado “em todo o âmbito do currículo escolar”, a escolha dos professores que lecionam História, Arte e Língua Portuguesa (Literatura), deve-se ao fato destes componentes curriculares serem citados pela Lei 10.639/2003 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais como referência para o conteúdo.

Os dados coletados serão interpretados por meio da análise de conteúdo de Laurence Bardin, sendo uma técnica amplamente utilizada em pesquisas qualitativas. Segundo Bardin (2011, p. 31-38), a análise de conteúdo, não é um instrumento, mas um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo dessas mensagens.

Como esta pesquisa exige uma abordagem qualitativa, serão consideradas três etapas para aplicação da análise do conteúdo, as quais Bardin (2011) denomina de “pólos cronológicos”. São eles: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na *pré-análise*, fase de organização para análise de conteúdo, Bardin (2011) destaca a necessidade de realizar uma “leitura flutuante” do material a fim de detectar conceitos que

podem ser essenciais para a pesquisa, formulando a priori hipóteses e objetivos que irão contribuir para a análise.

Na fase de *exploração do material*, é a sistematização das decisões tomadas na fase de pré-análise. Segundo Bardin (2011) “[...] esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. Neste pólo, foi realizada a *codificação* e a *categorização* do material coletado, fazendo um recorte das unidades de registro e/ou unidades de contexto que depois serão categorizados de modo a compreender o sentido da mensagem. Nesse sentido, codificação corresponde:

[...] a uma transformação - efectuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices (BARDIN, 2011, p. 103).

Ao passo que a categorização seria, ainda segundo Bardin (2011):

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 2011, p. 107).

O *tratamento dos resultados* é a última das etapas e nela se faz o tratamento das falas dos sujeitos entrevistados por inferência interpretativa, considerando o aporte teórico argumentativo e o olhar de quem analisa. Para Bardin: “O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objectivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2011, p. 101).

O método de análise de conteúdo viabiliza a pesquisa e demonstra afinidade com a Etnopesquisa Crítica, considerando ainda, uma “escuta sensível”, dialética e dialógica dos sujeitos, que Macedo (2007, p.3) afirma ser fundamental para a realização da pesquisa baseadas em etnométodos.

Uma vez sistematizadas, as falas dos sujeitos evidenciaram respostas significativas para o problema de pesquisa aqui proposto, considerando que “[...] por detrás de um discurso

aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar”, dando-lhes significado e validade acadêmica (BARDIN, 2011).

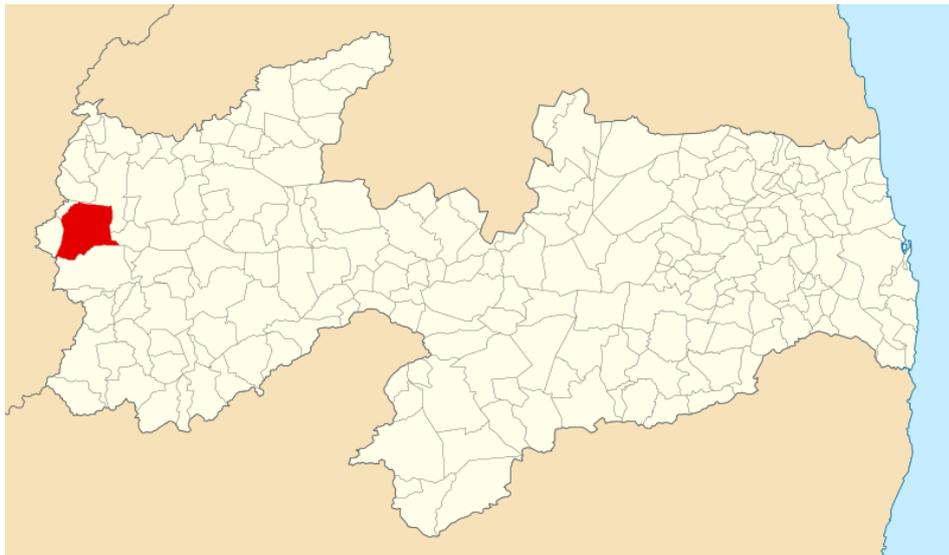
2.3 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E DOS SUJEITOS DE PESQUISA

Considerando a obrigatoriedade que a Lei 10.639/03 traz para o contexto da educação étnico-racial e, considerando sua relação com a inclusão da educação em direitos humanos nos sistemas de ensino, situamos a importância de pesquisar a efetivação dessa ação afirmativa no contexto das escolas de Cajazeiras, pertencentes ao sistema municipal de ensino, escolhendo como locus de pesquisa aquelas que oferecem o segmento Ensino Fundamental (Anos Finais), mais especificamente, que oferecem 9º Ano.

A escolha de Cajazeiras como *locus* de pesquisa deve-se ao fato de ser atribuída a cidade uma “vocação educacional” desde sua origem até os dias atuais e que será descrito nesta sessão.

Localizado na mesorregião do Alto Sertão paraibano, estando à 468 km de distância da capital João Pessoa, o município de Cajazeiras tem uma área territorial de 562,703 km² e de acordo com o Censo do IBGE 2022, sua população é formada por 63.239 pessoas, classificando-a como o 8º maior município do estado da Paraíba.

FIGURA 1- Localização de Cajazeiras no mapa da Paraíba



Fonte: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Brazil_Para%C3%ADba_Cajazeiras_location_map.svg

De acordo com documentos datados do século XVII, as terras que deram origem ao município de Cajazeiras, foram cedidas por Luiz Antonio Lemos Brito, então governador da capitania da Paraíba, a Francisco Gomes de Brito e José Rodrigues da Fonseca por meio de

sesmaria. Em 1767, outro governador da capitania, José Jerônimo de Melo, cedeu uma parte desta sesmaria ao pernambucano Luiz Gomes de Albuquerque, fundador da fazenda Cajazeiras. Posteriormente a fazenda foi entregue como dote de casamento a sua filha Ana Francisca de Albuquerque, que no ano de 1795, junto com seu marido Vital de Souza Rolim, fixa moradia no Sítio Serrote. Vital de Souza Rolim era membro de uma família tradicional do Ceará e em 1804, construíram a casa grande da fazenda e o açude grande, ambos darão base para a edificação posterior do povoado que deu origem à cidade.²

De acordo com Araújo (2020) o povoado de Cajazeiras originou-se no Sítio Serrote, onde Vital de Souza Rolim e Ana Francisca de Albuquerque, conhecida na região como Mãe Aninha, fixaram sua primeira residência em 1795.

FIGURA 2- Casa de Mãe Aninha

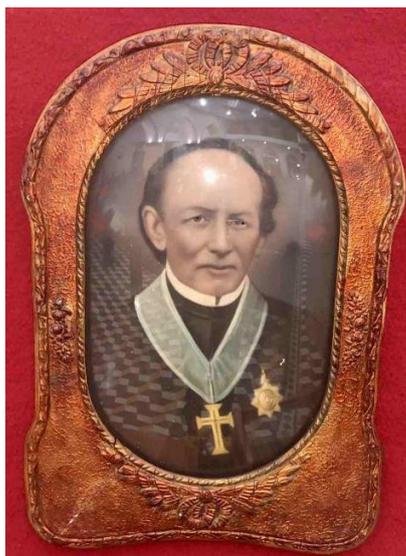


Fonte: site “Nos tempos das Cajazeiras”

Entre os filhos do casal destaca-se Inácio de Souza Rolim, que nasceu em 22 de agosto de 1800. Em 1825 foi ordenado sacerdote em Pernambuco, que retornou para a fazenda dos seus pais. Em 1829, Inácio de Souza Rolim, fundou a Escolinha da Serraria dando início às atividades em uma pequena casa de madeira, que veio a ser o embrião do Colégio do primeiro colégio da Paraíba e, posteriormente, da própria cidade.

De acordo com Nascimento (2018) em 1843, com a autorização do Presidente da Província, o estabelecimento de ensino foi transformado em Colégio de Instrução Secundária e recebeu a denominação de Colégio do Padre Rolim.

² Cajazeiras (PB). Prefeitura. 2015. Disponível em: http://cajazeiras.pb.gov.br/historia_do_municipio/. Acesso em: ago. 2015.

FIGURA 3 – Foto do Padre Inácio de Sousa Rolim

Fonte: Diário do País

Analisando os registros históricos sobre o Colégio fundado pelo Padre Inácio de Sousa Rolim, o Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial no ano de 1862 aponta a frequência de 85 alunos no ensino secundário do colégio que contava com aulas de Latim, Francês e Geografia. O livro *A Instrução Pública no Brasil* escrito pelo conselheiro Dr. José Liberato Barroso em 1867, dá conta da organização do ensino secundário na Província da Parahyba nos seguintes termos:

Segundo o Relatório do Presidente, o movimento do ensino secundário foi o seguinte: matricularão-se no Lycêo 136 alumnos, e nas 3 cadeiras de latim do interior 40. *Na Villa de Cajazeiras ha um Collegio particular, no qual ensina-se latim, francez, geometria, philosophia, rhetorica; e era frequentado por 57 alumnos.* Total na Provincia 233 (BARROSO, 1867, p. 63, grifo nosso).

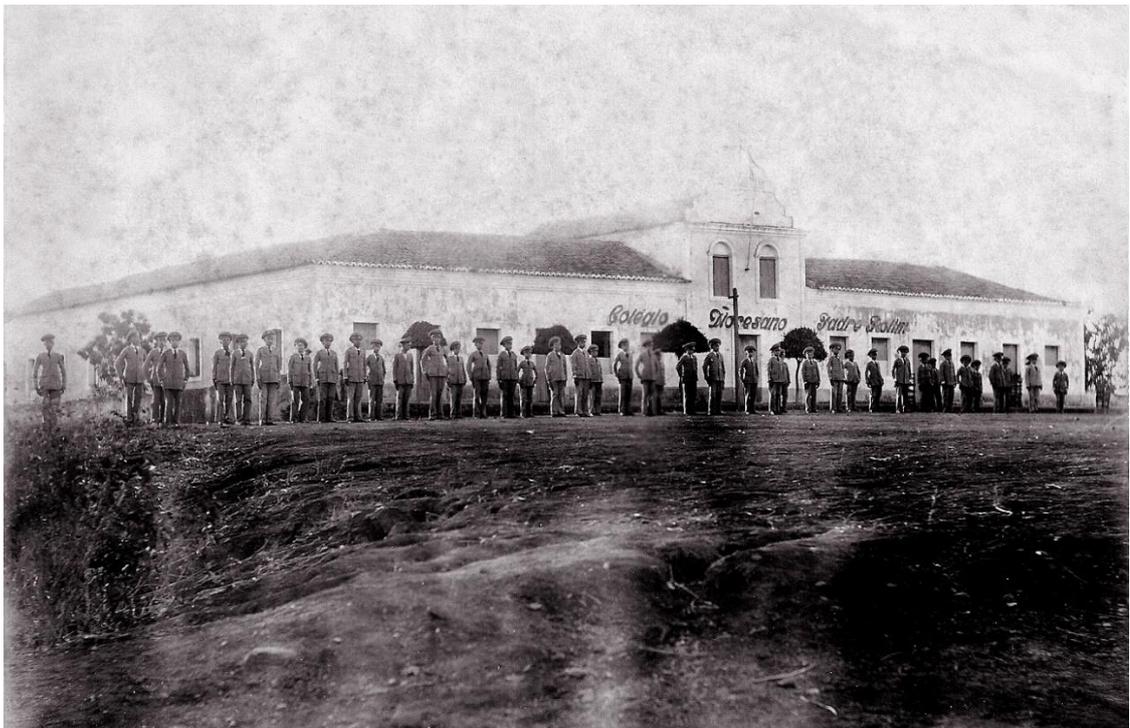
Em torno do Colégio, desenvolveu-se um dinâmico núcleo urbano, o que ajudou a projetar ainda mais esse estabelecimento de ensino no alto sertão. O Colégio teve como alunos figuras importantes, a exemplo do Cardeal Joaquim Arcoverde, o Padre Cícero Romão Batista, o Padre José Tomas de Albuquerque, o historiador Irineu Jofilly, o Desembargador José Peregrino, o jurista Aprígio de Sá, o Padre Manoel Mariano de Albuquerque e os médicos Luiz Correia de Sá e Higino Rolim, dentre outros, membros de famílias abastadas da região e que mais tarde transformaram-se em personagens ilustres para a história regional.³

³ Informações retiradas da Revista “Cajazeiras 199 anos depois” publicada pela comissão Especial do Bicentenário do Padre Rolim em 22 de agosto de 1999 e da matéria Padre Rolim: o homem de Deus no Sertão da Paraíba do site Diário do País News de 22 de agosto de 2022.

Impulsionado pela fama dos ensinamentos do Padre Rolim, o lugarejo foi crescendo. Segundo Leitão (2000), em menos de cinquenta anos, passou de simples povoado à condição de vila, sede de comarca e depois cidade. Por essa razão Padre Rolim passou a ser considerado o fundador de Cajazeiras, sendo sua obra educacional responsável pelo nascimento da cidade que, segue constituindo-se como polo educacional no alto sertão paraibano. A história da cidade de Cajazeiras foi construída a partir da história dos feitos do Padre Inácio de Sousa Rolim, principalmente no que diz respeito à educação. Segundo Araújo (1981, p. 24) “a história de vida do Padre Rolim esteve em sincronia com a história de fundação do povoado de Cajazeiras”. O relato em torno dos benefícios trazidos pela abertura de um colégio no Alto Sertão, permeiam toda a narrativa histórica oficial.

Como núcleo social, político, econômico e religioso, Cajazeiras tem sua originalidade singular, dentre todas as cidades do Brasil, excetuando-se São Paulo, pois teve, como a metrópole paulista, seus alicerces firmados em um estabelecimento de ensino. “Nasceu ao beiral de um Colégio” (SOUZA, 1981, p. 15).

FIGURA 4 – Colégio Diocesano Padre Rolim no século XX



Fonte: Fotografia do acervo do Colégio Diocesano Padre Rolim (não datada)

FIGURA 5 – Colégio Diocesano Padre Rolim na atualidade



Fonte: <https://fescdiocesano.com.br/>

Uma breve análise da origem de Cajazeiras e das representações identitárias que por aqui circularam, encontra-se as interpretações “elitistas” onde se ancoram fortemente as fontes históricas sobre a origem da cidade. Fazendo uma leitura dos escritos que narram a história local, é possível identificar uma recorrente preocupação em dar voz exclusivamente ao grupo social e economicamente dominante da época. Toda narrativa histórica é construída no sentido de privilegiar as famílias mais abastadas da região em detrimento de outras vozes fundamentais para erigir uma cidade no alto sertão do século XVIII. São esses os negros escravizados, libertos, os chamados mamelucos, vaqueiros e toda sorte de população menos abastada que dão suporte a ocupação do sertão.

Para Burke (1992, p. 40) “tradicionalmente, a história tem sido encarada, desde os tempos clássicos, como um relato dos feitos dos grandes”, e por aqui não foi diferente. Há que se perguntar qual o lugar ocupado por negros escravizados e libertos nesse contexto inicial da cidade, ou se estes sujeitos tiveram algum acesso à escola local. A escolinha da serraria foi criada para atender a elite local e não foram encontrados registros de que tenha ocorrido alguma ruptura nesse sentido. Apesar da proibição de negros escravizados ou libertos de frequentarem escolas, estudos mais recentes dão conta da presença desses sujeitos em aulas particulares e escolas públicas do período colonial, conforme será destacado no capítulo seguinte. Veiga (2008) destaca esses estudos:

Quanto ao acesso dos escravos à aprendizagem da leitura e da escrita, importantes pesquisas foram realizadas indicando tal prática desde o século XVIII, ainda que não necessariamente realizada numa escola. (...) Em minha própria pesquisa foi possível encontrar listas de frequência de alunos em aulas particulares com registros de meninos escravos, como a do professor José Carlos Ferreira, de Cachoeira do Campo (província de Minas Gerais), que na sua lista de 1832 registrou Victor Máximo, 5 anos, escravo de Manoel Murta, e Antonio Manuel da Guerra, 7 anos, escravo de Manoel Guerra (IP 3/2, caixa 01, pacotilha 33). (VEIGA, 2008, p. 503).

A história local trata de escravizados apenas quando enaltece Padre Rolim pela sua virtude abolicionista, apesar da presença de escravizados dentro do recorte temporal de fundação de Cajazeiras ser algo inegável. Em sua tese, “Esmagando a cabeça da hidra: escravidão, liberdade e abolição na Paraíba do Norte, 1877-1888” o pesquisador Lucian Souza da Silva, confirma essa presença:

(...) no Sertão, a pecuária, atividade econômica igualmente importante e responsável pela fortuna de inúmeras famílias daquela região. Em todas essas atividades produtivas, o trabalho de pessoas escravizadas era utilizado, embora não dependesse diretamente dele. (SILVA, 2021, p.32)

Ainda sobre a presença de negros escravizados no Alto Sertão, Silva (2021, p. 60) destaca que o recenseamento de 1872 identificou 24 municipalidades na Paraíba, oito delas estavam localizadas no Sertão, eram “as seguintes: São João, Cajazeiras, Pombal, Misericórdia, Piancó, Catolé do Rocha, Sousa e Patos. Em todos os municípios, se verificou a presença de pessoas escravizadas”.

Comprovada a existência de escravizados no sertão paraibano, conclui-se que o silenciamento local sobre a presença desses sujeitos seja na história socioeconômica, seja na história educacional de Cajazeiras, retrata a preferência pelo protagonismo histórico de personagens brancos e de origem europeia, a exemplo das famílias Albuquerque e Rolim (portuguesa e francesa, respectivamente) origem dos pais do fundador da cidade. O protagonismo também reverbera sobre os alunos “ilustres” que passaram pelo colégio, conforme já anunciado aqui. A escola nasce para os ricos e assim permanece.

Evidentemente as famílias tradicionais marcam profundamente as narrativas históricas sobre a fundação da cidade de Cajazeiras, inclusive observando relatos, revistas, jornais e outros textos que circulam por ocasião das comemorações do dia 22 de agosto, data em que é celebrado o nascimento do Padre Rolim e a emancipação política da cidade, tratam especificamente sobre estes personagens.

Em seu trabalho “A participação da mão-de-obra escrava na vila de Cajazeiras no século XIX”, Maria Orlandina Izidro Jacó afirma que além dos Albuquerque e Rolim, as famílias Cartaxo e dos Leite também se instalaram aqui. Os nomes destas famílias encontram-se registrados nos documentos de negociação de escravizados em cartórios do alto sertão. Tal informação leva a concluir que o sistema escravista também era importante fonte de lucro na região e que havia a circulação de população negra na localidade. Ainda de acordo com Jacó:

[...] a família Albuquerque teve importante participação no negócio de escravos na vila de Cajazeiras. Não importa se era comprando, herdando ou testemunhando o destino dos negros, mas pelo fato dessa família participar de transações que envolviam os cativos, provavelmente o sistema escravista em muito lhes beneficiava (JACÓ, 2005, p. 12).

É importante pontuar que tais famílias que assumem o poder socioeconômico e político local no momento da fundação do núcleo urbano de Cajazeiras, permanecem ocupando esses mesmos lugares até os dias atuais. Uma rápida observação dos sobrenomes de políticos, médicos, advogados e outras figuras que ocupam espaço de destaque na sociedade local comprovam essa permanência. Outros registros feitos da cidade seguem, até os dias atuais, excluindo dados relacionados à população negra em todos os contextos, inclusive o educacional, conforme será enunciado a seguir.

Segundo Souza (1981) a história da cidade de Cajazeiras pode ser interpretada a partir do tripé “Igreja, Colégio e Açude”, determinantes para forjar seu núcleo social, político, cultural e educacional, cuja origem e desenvolvimento está diretamente vinculada às famílias oligárquicas locais. A origem de Cajazeiras imbricada pelo processo de escolarização, estaria inserida num “contexto histórico de disputas políticas, interligados ainda por uma intensa atuação religiosa que se inseriu o processo educativo e se construiu uma cidade”. (ARAÚJO, 2020, p. 51)

A escolinha da serraria, mais tarde denominada Colégio Padre Rolim, nome que permanece até os dias atuais, nasce para suprir uma necessidade educacional da elite local. Seus alunos são membros das famílias mais abastadas de Cajazeiras e da região circunvizinha, destacando-se como modelo de instrução secundária no sertão no século XIX e início do século XX.

O referido Colégio teve prestígio e importância como instituição secundária por localizar-se no sertão e *atender às necessidades de instrução dos filhos das famílias mais abastadas da região*. Segundo Pinto (1977, p. 265), o Colégio foi considerado “foco importante de instrução, não só para os sertões desta província como para os do Ceará e Rio Grande do Norte”. (PINHEIRO; CURY; ANANIAS, 2012, p. 246, grifo nosso)

Não há registro da presença de meninos negros, escravizados ou livres, frequentando a Escolinha da Serraria ou o Colégio Padre Rolim, considerando que se encontra tais registros em outras escolas que funcionaram na mesma época no Brasil, como enunciaremos em outra seção.

Segundo registros, Padre Rolim deu carta de liberdade a todos os escravizados que recebeu como herança de seus pais. Lima (2011) narra o assentamento da carta de liberdade do

“crioulo Raimundo”, escravizado pertencente ao Padre Rolim. A carta, foi registrada no Cartório do Tabelião na cidade de Sousa e, nela, o padre apresenta as condições para concessão da liberdade à Raimundo:

[...] o qual liberto, e de facto libertado o tenho de hoje para sempre; pelo que pudera elle gozar de plena e inteira liberdade como se forro nacesse, *impondo-lhe, todavia, o onus de prestar-o sem reserva ao serviço da Igreja de Nossa Senhora da Piedade athe o seo acabamento*. Se, entretanto, algum dos meos laterais herdeiros por minha morte intentar em juizo ou fora d'elle alguma acção contra essa minha livre, expontania, e deliberada disposição, pesso ás Justiças deste Imperio, não admittão a sua requisição (LIMA, 2011, n.p.).

A priori, a imposição a Raimundo do “ônus” de prestar serviço na construção da Igreja Nossa Senhora da Piedade, “até seu acabamento”, reflete que não havia disposição para qualquer processo de emancipação reparatória para estes negros foros. Logo, a escolarização não era uma possibilidade. O texto da carta de alforria ainda sinaliza para o fato de que muitas construções que fazem parte do patrimônio histórico da cidade foram erguidas por escravizados, fato raramente abordado nos apontamentos históricos de Cajazeiras.

Apesar da cidade ter origem ao redor de uma escola, pobres fossem negros ou brancos não tinham acesso à educação. Mesmo libertos, os negros continuavam sendo designados para o trabalho braçal. Padre Rolim, apesar das narrativas históricas destacarem seu abolicionismo, não há evidências que indiquem ter sido ele um educador também da população negra e pobre local. Fato é que, mesmo sendo o Padre Rolim e alguns de seus irmãos abolicionistas, influenciados pelos ideais do Iluminismo, “seus pais foram senhores de terras e de escravos na povoação de Cajazeiras” (LIMA, 2011, p. 44).

Os pressupostos históricos indicados até aqui, deixam evidentes as razões da escolha do lócus de pesquisa, uma vez que o município de Cajazeiras foi fundamental no processo de escolarização do alto sertão desde sua origem e tem perpetrado a ausência de dados acerca da população negra em sua memória histórica e educacional.

Apesar da lacuna histórica que apontem para a participação do povo negro no processo de formação do município, nos dias atuais a população da cidade é de maioria negra. O censo demográfico realizado em 2022 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, registrou que 52,50% da população de Cajazeiras se autodeclara parda e 7,29% se autodeclara preta, portanto, 59,79% da população cajazeirense é negra, sendo os critérios do IBGE. Estabelecendo um comparativo com o censo do ano de 2010 houve um aumento de autodeclarações de pretos e pardos em torno de 6,46%. Esses números, aliados ao fato de a cidade ser um polo educacional no alto sertão, demonstram a necessidade de garantir uma

educação capaz de lidar com as questões raciais oriundas do constante estado de discriminação ao qual os pretos estão submetidos.

2.3.1 Algumas informações sobre o Sistema de Ensino de Cajazeiras

Conforme já enunciado, o município de Cajazeiras sempre se destacou no cenário educacional do Alto Sertão. O processo de consolidação de sua vocação educacional foi contínuo ao longo da história e na última década tem se destacado também na educação superior, o que resultou no crescimento da cidade e no aumento significativo da população local. Atualmente o município conta com 5 instituições de Ensino Superior, sendo 3 privadas e 2 federais, destacando-se um campus da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG e um campus do Instituto Federal da Paraíba – IFPB, além dos polos de instituições que oferecem Educação a Distância – EAD.

O IFPB, campus de Cajazeiras oferece 11 cursos, sendo 6 cursos técnicos (Edificações, Eletromecânica, Informática e Meio Ambiente e 5 cursos superiores, são eles: Análise de Desenvolvimento de Sistemas, Automação Industrial (Tecnológicos), Engenharia Civil e Engenharia de Controle de Automação (Bacharelados) e Licenciatura em Matemática. O campus da UFCG, oferece 11 cursos superiores, dos quais 02 são bacharelados e 09 são Licenciaturas que estão alocadas no Centro de Formação de Professores, são elas: Ciências Biológicas, Física, Matemática, Química, Geografia, História, Letras (Língua Portuguesa), Letras (Língua Inglesa) e Pedagogia. Os bacharelados são Enfermagem e Medicina. As instituições de ensino superior privadas são a Faculdade Católica da Paraíba, que oferece 7 cursos, a Faculdade São Francisco da Paraíba com 13 cursos e o Centro Universitário Santa Maria com 16 cursos.

O Censo Escolar, publicado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, em sua edição 2022 aponta que no Município de Cajazeiras existem 61 escolas de Educação Básica, sendo 19 privadas, 2 federais, 12 estaduais e 28 municipais, das quais 5 são creches, 13 estão localizadas na zona rural e 15 na zona urbana. Ainda de acordo com o mesmo Censo, o percentual de docentes com curso superior na etapa de ensino fundamental é de 82,2% nos anos iniciais e 98% nos anos finais. A cidade ainda é sede do 9.º Centro Regional de Educação e Cultura da Paraíba.

Quanto ao Censo Escolar 2023, o Inep disponibilizou apenas a tabela referente a matrícula inicial de todas as modalidades de ensino da rede estadual e municipal, incluindo as zonas urbana e rural. Os dados são os seguintes:

Tabela 1 – Matrícula Inicial – Censo Escolar 2023

TABELA DE MATRÍCULA INICIAL – CENSO ESCOLAR 2023										
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio	
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais			
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral
CAJAZEIRAS										
Estadual Urbana	0	0	0	0	171	0	523	191	Fundamental	Médio
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	43	151
Municipal Urbana	106	806	546	206	961	988	655	920	180	40
Municipal Rural	76	57	199	14	269	306	350	292	545	0
Estadual e Municipal	182	863	745	220	1.401	1.294	1.528	1.403	327	0

Fonte: Portal Inep/Censo Escolar 2023

Considerando os dados das escolas municipais, a tabela acima aponta para os seguintes números: a Educação Infantil teve 2.010 matrículas, o Ensino Fundamental teve 4.741 matrículas, sendo 2.217 nos anos finais.

Segundo Eliane Maciel Albuquerque Rolim, técnica da Secretaria de Educação do Município de Cajazeiras, atualmente a cidade conta com 17 escolas urbanas inseridas na esfera de responsabilidade do Poder Público Municipal e que oferecem Ensino Fundamental, sendo que 09 destas oferecem Ensino Fundamental (anos finais). Quanto ao número de professores, o Ensino Fundamental (anos finais), chamado Básico II, conta com 134 docentes efetivos.

Segundo dados disponíveis no site do IBGE Cidades, a taxa de escolarização na faixa etária de 6 a 14 anos de idade é de 97,2%, dado de 2010. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB de 2021 registra as notas 5,1 e 4,9 para o Ensino Fundamental, anos iniciais e anos finais, respectivamente. Vale ressaltar que a população alfabetizada do município é de 75,13%, e que, na Formação Básica, Cajazeiras também tem relevante destaque na região, atraindo estudantes de cidades circunvizinhas e dos Estados com os quais faz divisa.

O Plano Municipal de Educação – PME (2015-2025) traz um diagnóstico referente ao ano de 2013, destacando que 97,4% da população brasileira entre 6 e 14 anos de idade estão frequentando o ensino fundamental, em Cajazeiras esse índice corresponde a 97,2%, nivelando-se ao índice de 97,3% do Estado da Paraíba. (CAJAZEIRAS, 2021, p.28).

Conforme o Plano Municipal de Educação – PME (2015-2025) há uma preocupação no que diz respeito ao índice de reprovação e abandono no Ensino Fundamental (anos finais). As reprovações nesse segmento chegam a 17,3% e merece o desenvolvimento de ações pedagógicas de intervenção. Em seu diagnóstico, o Plano também aponta “a média de distorção idade-série nos anos finais do Ensino Fundamental, chegando a 49% no 6º e 7º anos”. (CAJAZEIRAS, 2021, p.31)

O PME (2015/2025) não registra nenhum dado racial dos alunos ou relaciona qualquer diagnóstico às questões raciais, apesar de demonstrar preocupação com o “chamado risco

social” em casos de alunos que abandonam a escola. O Plano traz como fatores que levam o aluno a abandonar a escola “a condição socioeconômica e o lugar de residência que podem aumentar a pressão para a desistência: com a necessidade de complementar a renda familiar, muitos jovens são atraídos pelo trabalho precoce e largam os livros”. (CAJAZEIRAS, 2021, p.32)

No que concerne à temática desta pesquisa, o Plano Municipal de Educação – PME (2015/2025) menciona a Lei 10.639/2003, nas metas e estratégias para o Ensino Fundamental. A meta 7 do plano objetiva:

Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio; (CAJAZEIRAS, 2021, p. 40)

Entre as estratégias para alcançar a meta, encontra-se:

7.13. Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nos 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil; (CAJAZEIRAS, 2021, p.41)

Compreende-se que, a priori o município de Cajazeiras garante ações educativas de caráter étnico-racial nos termos das Lei 10.639/2003 e 11.645/2008, com a implementação das suas Diretrizes, a saber, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A meta 7.14 ainda traz a garantia da “preservação da identidade cultural”. Partindo desses pressupostos foi realizada a análise dos processos que conduzem ou não a efetivação da Lei 10.639/03 nas escolas de ensino fundamental (anos finais) municipais de Cajazeiras-PB e como estes estão relacionados com a Educação em Direitos Humanos.

2.3.2 Os sujeitos de pesquisa

A priori, o número estimado de escolas onde a pesquisa seria realizada era de 9 escolas, tendo como critério de seleção aquelas que oferecem o Ensino Fundamental II (anos finais) e estão localizadas na zona urbana.

Quanto a população de alunos(as) participantes estimava-se o número de 9 para realização das entrevistas, sendo um(a) por escola/turma utilizando-se como critérios de seleção

desses sujeitos: estar regularmente matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental, ser o(a) aluno(a) com a maior idade da turma, além de sua autodeclaração racial. Assim, serão selecionados 4 alunos(as) autodeclarados(as) pretos, 3 alunos(as) autodeclarados(as) pardos e 2 autodeclarados(as) brancos.

Conjectura-se que os alunos do 9º Ano já tenham desenvolvido habilidades relacionadas ao pensamento crítico, argumentação e autoconhecimento de maneira a contribuir com esta pesquisa com sua compreensão sobre questões raciais na escola. Estes alunos também já estão a certo tempo dentro deste ambiente escolar conhecendo suas particularidades

Entre os professores, a rede municipal conta com 37 docentes efetivos nas disciplinas elencadas para a pesquisa, assim distribuídos: 16 professores de Língua Portuguesa, 19 professores de História e 2 professores de Arte. Participaram da pesquisa um terço desses professores do Ensino Fundamental (anos finais), ou seja, 12 docentes, utilizando como critério de seleção lecionar as disciplinas acima mencionadas. Ainda foram utilizados como critérios a formação em licenciatura na disciplina em que leciona, maior carga horária semanal e maior tempo de trabalho na escola.

Embora o conteúdo de cultura afro-brasileira e africana deva ser contemplado “em todo o âmbito do currículo escolar”, a escolha dos professores que lecionam História, Arte e Língua Portuguesa (Literatura), deve-se ao fato destes componentes curriculares serem citados pela Lei 10.639/2003 e pelas Diretrizes Curriculares *Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais* como referência para o conteúdo.

2.4 ENTREVISTAS COM ALUNOS E PROFESSORES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Com o objetivo de analisar o processo de efetivação da Lei 10.639/03 nas escolas de ensino fundamental do município de Cajazeiras-PB e sua relação com a Educação em Direitos Humanos, foram realizadas entrevistas com alunas, alunos, professoras e professores do 9º ano do Ensino Fundamental. Após a anuência da Secretaria Municipal de Educação, da submissão e aprovação do Comitê de Ética CEP/UFPB e, posterior, autorização das Equipes Gestoras das escolas envolvidas na pesquisa, foi realizado o levantamento de dados socioeconômico dos alunos a partir da análise das fichas de matrícula. A partir daí, alunas e alunos foram selecionados para entrevistas de acordo com os critérios de inclusão já mencionados anteriormente.

O próximo passo foi agendar as entrevistas com os professores e professoras das disciplinas de História, Língua Portuguesa e Arte, também selecionados de acordo com os critérios de inclusão previamente elencados. As entrevistas foram realizadas nas escolas de acordo com a disponibilidade de tempo oferecida pelos gestores ou a disposição dos professores em ir à escola em horários que não teriam aula.

As entrevistas semiestruturadas realizadas com os alunos do 9º ano foram aplicadas individualmente, procurando atender adequadamente a faixa etária dos estudantes. O primeiro contato com os alunos e alunas foi no intuito de explicar brevemente a proposta da pesquisa e, após a confirmação do seu interesse em participar foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TALE, para ser assinado pelos seus responsáveis legais. Nesse momento, alguns alunos e alunas, ao saber do tema da pesquisa, demonstraram sua indisponibilidade em participar por não se sentirem à vontade para tratar de questões raciais e, nesses casos, outros estudantes foram selecionados, no entanto, em uma das escolas não foi possível realizar a entrevista com alunos pois nenhum quis participar.

Quanto aos professores, também foi realizada previamente a exposição dos objetivos da pesquisa e, todos os inclusos na amostra, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e participaram das entrevistas.

A princípio foi feita breve orientação dos participantes para que respondessem às questões de maneira livre a fim de obter o máximo de veracidade nas respostas. Durante a aplicação do questionário, em alguns casos, quando o participante solicitava, foi necessário facilitar o entendimento de algumas perguntas.

O roteiro de entrevista aplicado com os professores e professoras foi organizado em duas partes. A primeira estava direcionada a coletar dados sobre a formação acadêmica, as disciplinas lecionadas na escola e o tempo de atuação neste segmento. A segunda parte tinha como objetivo coletar informações sobre o entendimento dos professores acerca da educação étnico-racial e educação em direitos humanos, os limites e possibilidades para a educação étnico-racial nas escolas do sistema municipal, a narrativa de casos de racismo na escola, seguida de uma última questão onde o participante deveria fazer sua declaração racial.

O roteiro de entrevista com alunos e alunas foi organizado com perguntas que buscavam identificar sua percepção sobre o racismo na escola, quais as suas narrativas acerca de casos de racismo consigo ou com outros estudantes em sala de aula, reações pessoais e da escola diante destes casos, no sentido de viabilizar estratégias de enfrentamento, participação em atividades escolares relacionadas à questão racial, construção da identidade racial e autodeclaração de raça e cor.

Como se tratava de uma entrevista semiestruturada, em algumas situações o questionário foi ampliado para melhor compreensão do contexto apresentado por alunos e professores. O processo de aplicação das entrevistas teve duração entre dez e trinta e cinco minutos dependendo da fala dos participantes. As entrevistas foram gravadas e realizadas individualmente em ambiente reservado nas escolas para este fim.

2.5 AS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAJAZEIRAS E AS COMUNIDADES ONDE ESTÃO INSERIDAS: BREVE CARACTERIZAÇÃO

Conforme já anunciado, as instituições educacionais selecionadas para esta pesquisa foram as escolas municipais da zona urbana que oferecem o nível de Ensino Fundamental II. Dentre as nove escolas públicas pertencentes à rede municipal de ensino que oferecem turmas de 9º ano, participaram da pesquisa sete.

As escolas participantes foram as seguintes: Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Antônio Tabosa Rodrigues (CAIC); Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Cecília Estolano Meireles e Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Vitória Bezerra localizadas na zona norte da cidade. Na zona leste, a Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Costa e Silva. Na zona sul, participaram da pesquisa a Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Galdino Pires Ferreira, a Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Victor Jurema e a Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Luiz Cartaxo Rolim. Na zona sul, as escolas participantes foram a Escola Maria Guimarães Coelho, no bairro São Francisco e a Escola Matias Duarte Rolim, no bairro dos Remédios, que também oferecem o Ensino Fundamental (anos finais), no entanto, a primeira não tem turma de 9º Ano e a segunda não respondeu as tentativas de contato telefônico com a gestão ficando assim fora do escopo da pesquisa.

As escolas municipais Cecília Estolano Meireles, Vitória Bezerra e Antônio Tabosa Rodrigues (CAIC) estão localizadas na periferia norte da cidade, nos bairros Conjunto Casas Populares, Alto Belo Horizonte e Bela Vista respectivamente. Além de atender estudantes dos bairros citados, matriculam crianças e adolescentes residentes nos bairros circunvizinhos como Por do Sol, Sol Nascente, São José, Conjunto Ipep, Pio X, Conjunto João Rodrigues, Conjunto Mutirão, Residencial Cajazeiras, entre outros. Esse conjunto de bairros abrigou, em sua maioria, famílias de baixa renda que ocuparam a região a partir da construção de conjuntos habitacionais

populares que começaram a ser construídos a partir da década de 1970, pelos governos estadual e municipal.

A crescente demanda da população em situação de vulnerabilidade levou a uma onda de crescimento da zona norte desde então. Recentemente a construção do Residencial Cajazeiras Rumo Certo I, obra financiada com recursos do programa do governo federal “Minha casa, minha vida” e organizada pelo município, levou a nova onda de crescimento da periferia da zona norte. Em 2018, cerca de 304 apartamentos foram sorteados entre famílias de baixa renda que passaram a ocupar os 19 blocos que fazem parte do projeto. Ainda sem escolas e, localizado a certa distância do centro e de áreas periféricas em seu entorno, os alunos do Residencial Cajazeiras estão matriculados nas escolas citadas e a Secretaria Municipal de Educação disponibiliza um ônibus para o deslocamento desses estudantes. Vale salientar que o campus da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus de Cajazeiras, está localizado na zona norte, no bairro Conjunto Casas Populares.

Na zona Sul, foram incluídas na pesquisa as escolas Galdino Pires Ferreira, Victor Jurema e Luiz Cartaxo Rolim, sendo as duas primeiras localizadas no bairro Capoeiras e a terceira no bairro Esperança.

A periferia sul de Cajazeiras, popularmente conhecida como Asa Sul, é a área de maior concentração de pessoas em situação de vulnerabilidade social do município. Sua população, majoritariamente é de baixa renda.

Por fim, a Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Costa e Silva, localizada no bairro Jardim Oásis, zona leste é a única situada em área nobre da cidade, no entanto, atende estudantes dos bairros periféricos que ficam no seu entorno, entre os quais estão os residentes no Morro do Cristo Rei e na Vila Nova 1 e 2.

2.6 QUEM SÃO OS ALUNOS E ALUNAS SUJEITOS DA PESQUISA

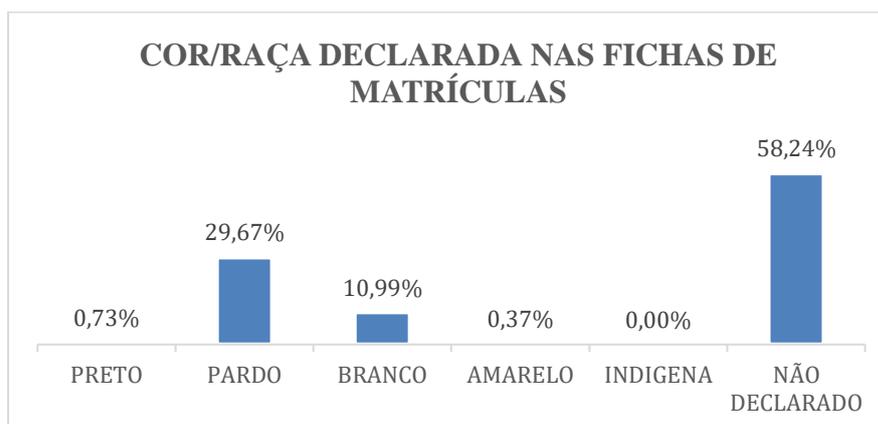
A priori, a amostra da pesquisa seria composta por nove alunos e alunas, sendo um por escola, conforme já anunciado. No entanto, é preciso registrar que uma escola não tinha turma de 9º ano e outra não participou da pesquisa, restando 7 escolas. Em uma delas, os alunos selecionados dentro dos critérios de inclusão não quiseram participar da pesquisa, alegando não se sentirem confortáveis para tratar sobre questões raciais na escola. Diante disso foi feita uma segunda tentativa com alunos um ano mais novos que os primeiros abordados, também estes não aceitaram participar da pesquisa. Realizada uma terceira tentativa com mais um aluno, também não houve adesão. Logo não foi possível entrevistar alunos na referida escola. Em outra

escola a aluna selecionada pelos critérios de inclusão não quis participar da pesquisa, outra selecionada se dispôs a participar da entrevista, mas não obteve o consentimento dos seus responsáveis. Apesar de ter duas turmas de 9º ano, nesta escola a entrevista foi realizada apenas com um aluno, único que se propôs a participar após as abordagens. Portanto, o questionário foi aplicado com seis alunos, sendo um de cada turma de 9º ano entre os que aceitaram responder ao questionário.

A amostra foi composta por 4 alunos do sexo masculino e 2 alunas do sexo feminino. Os alunos deveriam ter sido selecionados considerando os critérios de inclusão já mencionados anteriormente que, inicialmente, seriam: ser o aluno ou aluna de maior idade da turma, entre os quais estariam 4 alunos(as) autodeclarados(as) pretos, 3 alunos(as) autodeclarados(as) pardos e 2 autodeclarados(as) brancos. A priori, para compor esse quadro racial, seria considerada a declaração de cor e raça feita pelos responsáveis legais do estudante no momento da matrícula e que deveria constar o registro na ficha individual. No entanto, das 273 fichas de matrículas de alunos dos 9º anos consultados, nas escolas pesquisadas, 159 não possuem registro de cor de raça dos alunos. Esse número corresponde ao percentual de 58,24% de fichas onde no campo cor/raça consta apenas “não declarada”. Ao menos uma escola não tem nenhum registro de cor e raça dos seus alunos.

As outras escolas apresentam dados parciais de declaração de cor/raça de alunos do 9º ano. Somando o total de 114 fichas onde e os responsáveis fizeram a declaração de cor e raça no ato da matrícula, das quais pode-se extrair o seguinte panorama: 2 declarados pretos, 81 declarados pardos, 31 declarados brancos e 1 amarelo. Conforme gráfico abaixo:

Figura 6 – Gráfico de percentual de respostas ao quesito cor/raça nas fichas de matrícula dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Coleta de dados – Fichas de matrícula (2023) elaboração própria

A partir dos percentuais apresentados no gráfico 1, obtém-se o seguinte quadro racial por escola:

Tabela 2 – Número de respostas ao quesito cor/raça, por escola, nas fichas de matrícula dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental

Escolas	Amarelos	Indígenas	Branco	Pardos	Pretos	Não declarados	Total
Escola A	-	-	04	08	-	28	40
Escola B	01	-	09	28	-	05	43
Escola C	-	-	-	-	-	31	31
Escola D	-	-	01	05	-	16	22
Escola E	-	-	03	03	-	14	20
Escola F	-	-	11	33	02	10	56
Escola G	-	-	02	04	-	55	61
Total	01	0	30	81	02	159	273

Fonte: Coleta de dados – Fichas de matrícula (2023) elaboração própria

Diante do exposto, para a inclusão dos alunos e alunas na pesquisa foi considerado apenas o critério de maior idade, sendo que a faixa etária dos alunos matriculados no 9º ano varia entre 14 e 18 anos. Dos alunos e alunas participantes da pesquisa foi extraído o seguinte panorama:

Tabela 3 – Número de respostas aos quesitos cor/raça e ocupação do pai e mãe, nas fichas de matrícula dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental entrevistados

	Idade	Ocupação da mãe	Ocupação do pai	Cor e Raça (declarada na matrícula)	Cor e Raça (autodeclaração)
Aluna 1	14 anos	Não declarado	Não declarado	Não declarado	Preta
Aluno 2	14 anos	Agricultora	Não declarado	Não declarado	Preto
Aluno 3	17 anos	Diarista	Não declarado	Pardo	Moreno
Aluno 4	15 anos	Manicure	Pedreiro	Não declarado	Branco
Aluno 5	16 anos	Agricultora	Motorista	Não declarado	Pardo
Aluna 6	15 anos	Do lar	Vendedor	Não declarado	Preta

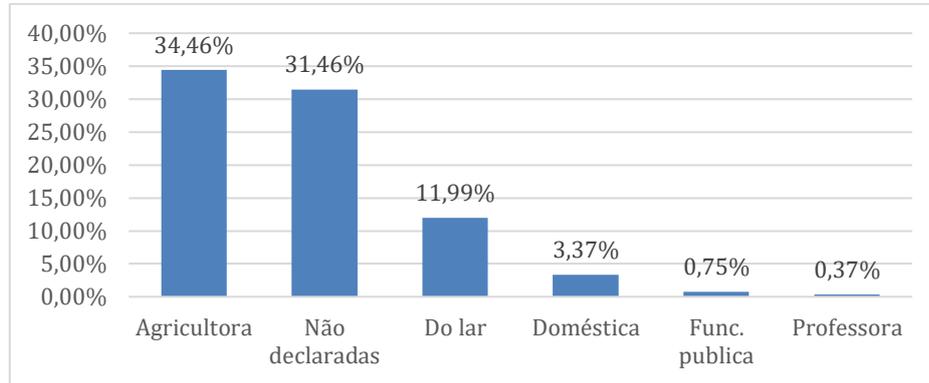
Fonte: Coleta de dados – Fichas de matrícula (2023) elaboração própria

Portanto, tivemos no grupo de entrevistados 3 alunos(as) autodeclarados(as) pretos, 1 aluno autodeclarado pardo, 1 aluno autodeclarado branco e 1 aluno autodeclarado “moreno”.

Fazendo um recorte socioeconômico das famílias dos alunos e alunas matriculados nas escolas municipais participantes da pesquisa, considerando a ocupação dos seus responsáveis, a gestão informou que a maioria está cadastrada em programas de distribuição de renda, como o Bolsa Família e o Garantia Safra. Não foi possível obter informações sobre esse percentual, no entanto, no item “profissão dos pais” constante na ficha de matrícula dos estudantes, verificamos que entre as 273 famílias, cerca de 92 mães e 60 pais são agricultores, ou seja, 55,6% dos pais dos estudantes são agricultores, sendo essa ocupação a de maior número,

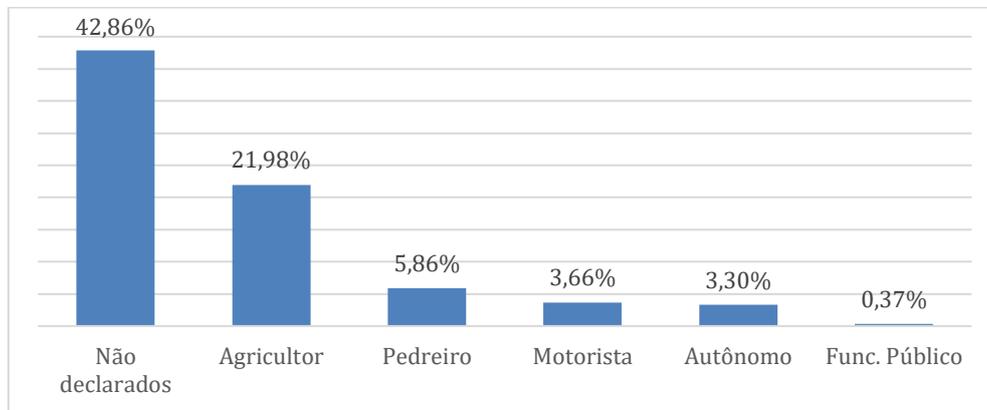
seguida por “do lar” e doméstica para as mães e pedreiro e motorista para os pais. Conforme demonstra os gráficos a seguir:

Figura 7 – Gráfico das famílias dos alunos matriculados no 9º ano por ocupação das mães



Fonte: Coleta de dados – Fichas de matrícula (2023) elaboração própria.

Figura 8 – Gráfico das famílias dos alunos matriculados no 9º ano por ocupação dos pais



Fonte: Coleta de dados – Fichas de matrícula (2023) elaboração própria

2.7 TRAÇANDO O PERFIL DOS PROFESSORES

Segundo informações da técnica Eliane Maciel Albuquerque Rolim, servidora da Secretaria de Educação do Município de Cajazeiras, no seguimento Básica II que inclui o Ensino Fundamental (anos finais) existem 134 professores efetivos dos quais 37 docentes lecionam as disciplinas elencadas para a pesquisa, e estão assim distribuídos: 16 professores de Língua Portuguesa, 19 professores de História e 2 professores de Arte. De acordo com os critérios de seleção seriam participantes da pesquisa 12 docentes (um terço) do total, considerando lecionarem as disciplinas acima citadas, a formação em licenciatura na disciplina em que leciona, maior carga horária semanal e maior tempo de trabalho na escola.

No entanto, em todas as escolas visitadas a disciplina Arte não é lecionada por professor com graduação em cursos de linguagens artísticas. O município tem apenas dois professores de Arte concursados e com formação para atuar na disciplina, no entanto, um deles está afastado do exercício da profissão por questões de saúde e o outro está afastado da sala de aula assumindo o projeto de música “Cantos que Educam” oferecido para alunos da rede municipal de ensino. Diante desse quadro, a disciplina de Arte é ministrada por professores de outras áreas como forma de complementação da carga horária e, neste caso, foi alterado o critério para incluir tais professores na pesquisa.

Outro critério de inclusão flexibilizado foi a maior carga horária semanal, devido ao fato de alguns de professores do 9º ano estarem em sala de aula mediante contratos temporários de trabalho e atuarem em diferentes escolas do município.

Os professores entrevistados têm entre 25 e 7 anos de atuação nas escolas do município, dentre os quais 9 participantes são efetivos, aprovados em concursos públicos, e 3 possuem contratos temporários, no entanto, os professores contratados têm entre 12 e 5 anos de atuação em escolas do município.

Quanto à formação, 9 deles têm curso de licenciatura na disciplina que ministram, 2 ministram disciplinas diferentes da sua licenciatura e 1 ainda estava em fase de conclusão da graduação no momento da pesquisa. Os professores que ministram aulas de Arte, também estão lotados em disciplinas de sua formação acadêmica, tendo as aulas de Arte como complementação de carga horária. Conforme mostra o quadro abaixo:

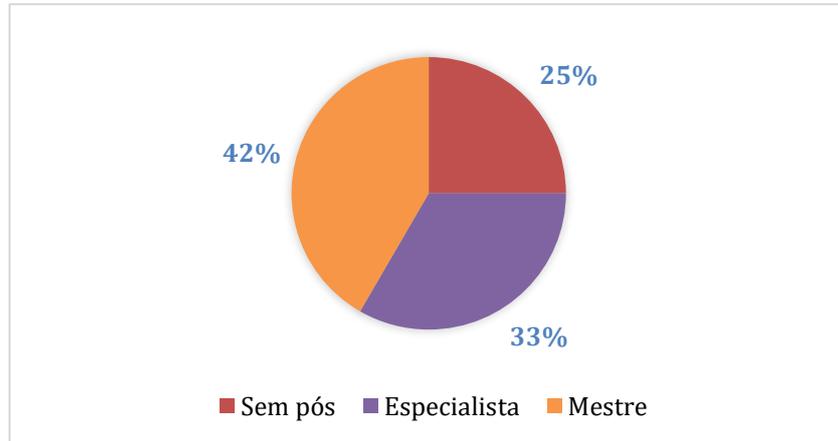
Tabela 4 – Professores entrevistados por disciplina, tempo de trabalho no município e regime de contratação

Disciplina	Graduação	Tempo de Trabalho	Regime de Trabalho
História 1	Lic. em História	20 anos	Efetivo
História 2	Lic. em História	20 anos	Efetivo
História 3	Lic. em História	25 anos	Efetivo
História 4	Lic. em História	17 anos	Efetivo
História 5	Lic. em História	5 anos	Contratado
Língua Portuguesa 1	Lic. em Letras	24 anos	Efetivo
Língua Portuguesa 2	Lic. em Letras	20 anos	Efetivo
Língua Portuguesa 3	Lic. em Letras	7 anos	Contratado
Língua Portuguesa 4	Lic. em Letras	18 anos	Efetivo
Arte 1	Graduação incompleta	12 anos	Contratado
Arte 2	Lic. em Ciências	10 anos	Efetivo
Arte 3	Lic. em Ciênc. Biológicas	15 anos	Efetivo

Fonte: Coleta de dados – Entrevistas com professores (2023) elaboração própria

Quanto a pós graduação, 5 professores são mestres, 4 são especialistas e 3 não possuem pós-graduação, conforme quadro abaixo:

Figura 9 – Gráfico de percentual dos professores entrevistados como pós-graduação.

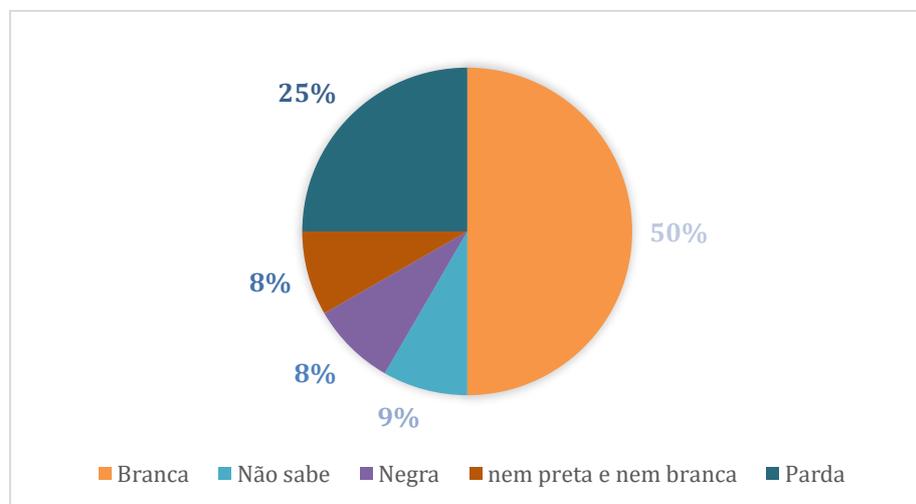


Fonte: Coleta de dados – Entrevistas (2023) elaboração própria

Os dados demonstram que os professores participantes da pesquisa têm uma boa formação acadêmica considerando o percentual que concluiu uma pós-graduação. No entanto, no quesito adequação entre formação do docente e a disciplina ministrada encontra-se uma disparidade em relação a Arte. Segundo dados obtidos na Secretaria de Educação, o município tem apenas dois professores concursados para esta disciplina, sendo a vaga suprida por professores de outras disciplinas.

Sobre a declaração racial dos professores entrevistados, obteve-se o seguinte gráfico.

Figura 10 – Gráfico de percentual dos professores entrevistados no quesito raça/cor



Fonte: coleta de dados – Entrevistas (2023) elaboração própria

O gráfico aponta para um percentual de 50% dos professores declarados brancos, realidade que será analisada mais detalhadamente na última parte desta dissertação.

3 A TRAJETÓRIA DA ESCOLARIZAÇÃO DOS NEGROS E NEGRAS NO BRASIL

Esta parte do trabalho tem como objetivo fazer um breve histórico sobre a presença da população negra no sistema educacional brasileiro desde o período colonial até o período após a abolição, buscando fazer uma contextualização entre a educação étnico-racial e as ações do movimento negro para ressignificar a categoria raça e reivindicar políticas identitárias. É realizada, ainda, a revisão dos marcos legais que estabelecem o diálogo entre educação étnico-racial e educação em direitos humanos e do percurso histórico da constituição da Lei 10.639/03. Em seguida, é feita uma discussão sobre multiculturalidade e interculturalidade no contexto da educação étnico-racial.

3.1 A EDUCAÇÃO DOS NEGROS NO BRASIL: DA COLÔNIA AO IMPÉRIO

Durante todo o período escravagista existiam entraves impostos pela legislação educacional que dificultava a escolarização da população negra escravizada ou liberta. De maneira geral e, em quase todas as províncias, existia a proibição de que esses sujeitos tivessem acesso à escola formal. Diversos documentos legais do período colonial e imperial que regulamentavam esse impedimento, tem sido objeto de estudo nos últimos anos devido a pauta antirracista na educação a partir da promulgação da Lei 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras nas escolas do país.

Diante desse panorama, é necessário observar, mesmo que brevemente, a história da educação dos negros no Brasil, as bases legais e os avanços que ocorreram desde os tempos da colonização até o período após a abolição da escravatura em fins do século XIX. Refletir sobre a presença da população negra na institucionalização da educação no Brasil é de suma importância, considerando que esta é uma tensão recorrente desde o período colonial até a república brasileira. Mesmo nos dias atuais o ingresso e a permanência de negros nos ambientes educacionais se configuram como um desafio para a democracia.

A luta pela escolarização do povo negro atravessa toda a história do Brasil. Na atualidade, a Lei 10.639/2003, estabelece de maneira mais ampla a discussão sobre a educação étnico-racial tornando necessário compreender o lugar ocupado pelo negro na evolução do sistema educacional brasileiro considerando como as relações raciais se desenvolveram dentro e fora do ambiente escolar.

Apesar da existência de entraves legais, segundo Barros (2016, p.593), é possível comprovar a presença de negros na escola formal mesmo quando a sociedade e a legislação educacional não legitimavam este ingresso:

É possível verificar que, ainda que de forma desigual quando comparada a outros segmentos, a população negra não esteve ausente do processo de institucionalização da educação ao longo do século XIX, graças a iniciativas particulares como irmandades ou associações, à frequência a aulas ministradas por mestres particulares – pagas pelas próprias famílias negras ou por pessoas brancas –, ou à presença como alunos de escolas públicas ou particulares (BARROS, 2016, p. 593).

Apesar dessa presença, os registros históricos sobre negros no processo educacional ainda são escassos. É importante trazer aqui teorias que justificam essa ausência de fontes e que são enunciadas em trabalhos de Santos (2001), Fonseca (2007) e Barros (2016)

Para Romão (2005), ainda não houve grande interesse em retirar os negros escravizados de sua invisibilidade histórica. Associa-se a este fator, a existência de poucas fontes históricas que tratam da trajetória desses sujeitos na educação do país devido a sua não preservação e, em certos casos, de sua destruição pelos grupos dominantes (SANTOS, 2001).

Vinícius Fonseca (2007) destaca que a ausência de dados históricos se dá ainda em decorrência da forma de abordagem tradicionalista na escrita da história brasileira. Segundo o autor, uma das características da sociedade escravagista “foi a negação dos negros como sujeitos e sua redução à condição jurídica dos escravos”. A priori, retirá-los da condição de subalternos não se constituiu como uma vertente histórica. Segundo Fonseca:

As concepções, que durante muito tempo imperaram na historiografia, reduziram os negros à condição de objetos. Um ser em situação de absoluta dependência, ao qual tudo era negado e que não possuía nenhuma capacidade de ação e reação dentro da sociedade escravista e patriarcal. A sua condição de sujeito não foi simplesmente negada, mas absolutamente desconsiderada em favor da descrição de um quadro que delimitava lugares sociais muito precisos para eles enquanto grupo racial (FONSECA, 2007, p. 14-15).

Segundo Barros (2016, p. 55), tal invisibilidade é explicada por meio de duas justificativas: “a interdição legal à matrícula e frequência de escravos (e, por vezes, negros livres) à escola durante a vigência da escravidão – e uma pretensa ausência de fontes disponíveis para a pesquisa histórica sobre o tema”.

A educação, como projeto político e produto social, assumiu no período colonial (1530-1822) um papel regulador e hierarquizante da sociedade. Em sua origem, a educação formal

objetivava beneficiar os grupos brancos dominantes, promovendo uma segregação intelectual do povo negro. O saber legitimado era produzido pelos e para os brancos membros da elite.

A educação oferecida no Brasil em tempos coloniais, a princípio, protagonizada pela Igreja Católica sob a égide dos Jesuítas tinha como projeto de educação, o intuito de moldar os povos originários, convertendo-os a um padrão cultural e religioso europeu, e preservar nos colonos livres a moral e os valores religiosos do catolicismo. Esse modelo educacional, focado em indígenas e brancos livres, excluía os negros escravizados, uma vez que não havia previsão para estes de quaisquer tipos de inserção política, cultural e intelectual, gerando o apagamento social e a negação da humanidade deste grupo.

Apesar desse quadro, alguns registros históricos apontam para a presença de crianças de origens étnicas diversas frequentando as escolas jesuítas. Gilberto Freyre (1995) em sua obra *Casa-Grande e Senzala* chama atenção para este fato:

Descobriram os primeiros missionários que andavam nus e à-toa pelos matos meninos quase brancos, descendentes de normandos e portugueses. E procuram recolher aos seus colégios esses joões-felpudos. Foi uma heterogênea população infantil a que se reuniu nos colégios dos padres nos séculos XVI e XVII: filhos de caboclos arrancados aos pais; filhos de normandos encontrados nos matos; filhos de portugueses; mamelucos; meninos órfãos vindos de Lisboa. Meninos louros sardentos, pardos morenos, cor de canela. *Só negros e moleques parecem ter sido barrados nas primeiras escolas jesuíticas. Negros e moleques retintos.* (FREYRE, 1995, p. 413, grifo nosso).

Inseridos no contexto de escravidão, que lhes atribuía a condição de “bens semoventes”, a população negra escravizada, sobretudo aquela entendida no texto de Freyre como “retinta”, não tinha acesso a qualquer forma de educação formal, mesmo que esta tivesse o intuito de catequizar. Sobre a população de “pardos morenos”, presentes nas escolas jesuítas, o próprio rei de Portugal se colocava favorável à sua escolarização, colocando-os na condição de “pessoas”, e “sem que a cor de pardo lhes servisse de impedimento” para frequentar escolas, segundo uma carta escrita em 1686 ao seu representante no Brasil:

Honado Marquez das Minas Amigo. Eu Elrey vos envio muito saudar como aquele que prezo. Por parte dos nossos pardos dessa Cidade, se me propoz aqui que estando de posse ha muitos annos de estudarem nas Escolas publicas do Collegio dos Religiozos da Companhia, novamente os excluirão e *querião admitir, sendo que nas escolas de Evora e Coimbra erão admitidos, sem que a cor de pardo lhes servisse de impedimento.* Pedindo-me mandasse que os taes Religiozos os admittissem nas escolas desse Estado, como o são nas outras do Reyno. E pareceo-me ordenar-vos (como por esta o faço) que houvido aos Padres da Companhia vos informeis se são obrigados a ensinar nas escolas desse Estado e constando-vos que assim he *os obrigareis a que não excluão a estes mossos geralmente só pela qualidade de pardos, por que as escolas de*

sciencias devem ser igualmente comuns a todo o genero de pessoas sem excepção alguma. Escripta em Lisboa a 20 de novembro de 1686. Rey (Carta Régia, doc. 881 bis, seção de mss. da Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro).

Observa-se no texto da Carta Régia que, segundo determinações do rei, as escolas “devem ser igualmente comuns a todo o gênero de pessoas”, logo, conclui-se que negros retintos estavam excluídos dessa condição, reservada apenas a brancos ou mestiços.

Ainda sobre a educação de negros escravizados pelos Jesuítas, Ferreira Junior e Bittar destacam, entretanto, que os padres da Companhia de Jesus, tendo utilizado largamente a mão de obra escrava em suas fazendas buscaram incluir nas suas escolas de “bê-á-bá” os filhos de famílias escravizadas, pois no processo de escolarização, também estariam submetidos à catequização.

Desse modo, o trabalho escravo, nas propriedades dos missionários-fazendeiros da Companhia de Jesus, transformou-se na principal mão-de-obra utilizada nas relações sociais de produção. Foram os filhos desses escravos que constituíram o contingente de crianças negras submetidas à ação pedagógica dos jesuítas (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 1999, p. 475).

Ainda, nesse sentido os autores enfatizam que crianças negras estariam, dentro da ação pedagógica dos jesuítas, expostas a violência da escravidão e ao processo de aculturação. Juntos, esses dois processos, contribuíram para a negação da identidade cultural do povo negro que vai servir mais tarde de base para a política de branqueamento e o racismo assimilacionista elaborados nos primeiros anos da república. Para os autores:

Assim, as crianças negras, nas fazendas da Companhia de Jesus, sofriam de dois tipos simultâneos de violência: primeiro, porque eram geradas em ventres escravos e, portanto, nasciam marcadas pela maldição da escravidão; e segundo, porque estavam submetidas a um processo de aculturação gerado pela visão cristã de mundo preconizada pela Contra Reforma (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 1999, p. 480).

Durante o período escravista, a busca por escolarização se constituiu como uma forma de resistência do povo negro. Há registros da existência de escolas não formais que atendiam a população negra, mesmo sendo estas em pequeno número. Negros eram escolarizados geralmente por grupos abolicionistas ou de benfeitores que particularmente investiam nesse processo.

Já no período imperial, a primeira Constituição, promulgada em 1824, estabeleceu que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. No entanto, a Carta Magna não estabelece como essa instrução pública seria organizada e acessada, colocando o ensino

primário sob a regulamentação e responsabilidade das províncias, ficando o Estado Nacional isento desse processo. As províncias não garantiram a educação para todos os cidadãos e, nesse contexto, refletir sobre quem era considerado cidadão numa sociedade escravista é bastante pertinente. Os negros libertos estavam inclusos no conceito de cidadania, no entanto, seu ingresso em escolas na maioria das províncias ainda era negado devido a entraves legais.

Passos (2012), ao avaliar a declaração constitucional de 1824 sobre educação e cidadania destaca o surgimento da “necessidade de instruir e civilizar o povo”, num país onde a taxa de analfabetismo chegava a 84% da população. Segundo a autora, a demanda por letramento na sociedade imperial estaria associada a ideia de “missão civilizadora da escola”. No entanto, cabe a pergunta “a quem se destinava a escola?” que estaria ligada a outra questão “quem a escola pretendia civilizar?” ou ainda “de qual civilidade esta escola estaria a serviço?”. Não há a pretensão de responder esses questionamentos neste trabalho, no entanto, eles são pertinentes à medida que consideramos a continuidade da missão civilizatória da escola na sociedade atual e de como as culturas não europeias são tratadas dentro dos seus currículos. Passos, responde de maneira breve, a primeira questão:

[...] Mas, a quem se destinava essa escola? A titularidade da cidadania, definida constitucionalmente, era restrita aos livres e aos libertos e valia tanto para a educação das crianças quanto para jovens e adultos. Para escravos e indígenas, além do trabalho pesado, bastava a doutrina aprendida na oralidade e a obediência pela violência física ou simbólica. Desse modo, o acesso à cultura da leitura e da escrita era considerado inútil para esses segmentos (PASSOS, 2012, p. 139).

Considerando que negros livres e libertos gozavam do direito à cidadania, senão de fato, ao menos de direito, qual era a situação dos escravizados nesse contexto educacional? Segundo Romão (2005) o fato da educação estar reservada aos cidadãos brasileiros, excluir a população escravizada, que legalmente estava impedida de frequentar a escola formal por não gozar desta cidadania.

A população escrava era impedida de frequentar a escola formal, que era restrita, por lei, aos cidadãos brasileiros. Automaticamente esta legislação (art. 6, inciso I da Constituição de 1824) coibia o ingresso da população negra escrava, que era, em larga escala, africana de nascimento (ROMÃO, 2005, p. 68).

Conclui-se então que, o negro livre ou libertado teria direito à instrução primária, condição que não incluía o escravizado, para quem o texto constitucional, vetava o direito a escolarização primária e gratuita.

Além da Constituição de 1824 outras leis vetam o acesso ao escravizado nas escolas públicas, a exemplo da Lei nº 01, de 1837, e o Decreto nº 15, de 1839, que dispunham sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro e estabelecia em seu Art. 3º: “São proibidos de frequentar as escolas públicas: Primeiro: pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos” (BRASIL, 1839). Por esta normatização, será legalmente instituído um sistema educacional que excluía a população negra escravizada e pretos de origem africana mesmo que esses fossem livres ou libertos do direito à educação.

Outro modelo de lei que vetava o acesso de escravizados às escolas públicas é o Decreto 1.331-A de 17 de fevereiro de 1854, que promoveu a reforma de Couto Ferraz⁴. Esse documento instituiu a obrigatoriedade de instrução primária e gratuita para crianças maiores de 7 anos em escolas da Corte. Para Romão (2005) essa Lei “comprova a ideologia de interdição” uma vez que, veta o ingresso em escolas públicas de crianças escravizadas. O Artigo 69 da referida reforma prevê:

Art. 69. Não serão admittidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas:
§ 1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas.
§ 2º Os que não tiverem sido vaccinados.
§ 3º Os escravos. (BRASIL, 1854).

O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, que criava cursos noturnos para adultos, também interditou o acesso. Em seu Art. 5º determinava que apenas homens livres ou libertos, maiores de 14 anos, vacinados e sem doenças contagiosas poderiam frequentar a escola. A matrícula seria realizada mediante guias passadas por Delegados com declarações de naturalidade, filiação, idade, profissão e residência. Aqui, é notória a interdição da população negra ao acesso à escola. A priori, excluía-se mulheres negras livres e libertas, além das escravizadas. Excluía, ainda, homens escravizados ou libertos nascidos no continente africano, uma vez que não poderiam comprovar a naturalidade brasileira e, portanto, não gozam do título de cidadãos o que lhes daria direito a educação pública e gratuita.

Segundo Fonseca (2002) a exclusão dos escravizados, pretos e dos doentes ao acesso à escola se dava por dois motivos. Um deles seria o perigo de desestabilização do sistema escravista frente a escolarização sistemática da população negra. Outra razão estaria na

⁴ Luís Pedreira do Couto Ferraz, o Visconde do Bom Retiro foi deputado geral e presidente das províncias do Rio de Janeiro e da do Espírito Santo, conselheiro de Estado e senador do Império do Brasil de 1867 a 1886. Foi o responsável pela metodização e oficialização do ensino primário, reforma do ensino secundário, das escolas de medicina, o conservatório de música, a academia de belas artes. Informações retiradas da https://pt.wikipedia.org/wiki/Lu%C3%ADs_Pedreira_do_Couto_Ferraz.

presença de escravizados nas escolas que poderia contaminar o ambiente social de forma negativa com doenças contagiosas e com a cultura africana. É perceptível o risco que a inserção de uma cultura não europeia provocaria para o sistema de dominação aqui organizado, sobretudo através do sistema formal de ensino. Na análise de Passos:

[...] o contato com os escravizados poderia, também, “contaminar” as crianças com uma cultura primitiva que remontava à África. O que estava em jogo com essas proibições era que os escravos poderiam influenciar com seu comportamento a convivência com os brancos e estes, por conseguinte, poderiam assimilá-los (PASSOS, 2012. p. 3).

A posteriori, mesmo após a organização de um sistema educacional que teoricamente inclui a todos os cidadãos, a ideia de “contaminação” por meio de uma cultura não europeia permanece em voga, agora a partir de novos parâmetros e pela elaboração e manutenção de um currículo eurocêntrico.

Ainda no período imperial, existem registros da criação de uma escola para crianças órfãs em 1836 na província do Rio de Janeiro, vetando a admissão de escravizados mesmo sob a autorização dos seus senhores (BARROS, 2016).

Cruz (2005, p. 27) afirma que a “alguns trabalhos levantaram informações sobre o Colégio Perseverança ou Cesarino, primeiro colégio feminino fundado em Campinas, no ano de 1860”, sendo este um dos registros mais antigos sobre a educação formal de negros no Brasil. O colégio fundado pelo Professor Antônio Cesário, funcionou entre 1860 e 1876. Segundo registros, Antônio Cesário era filho de um escravizado. A escola recebia alunas brancas pertencentes à elite local e que pagavam altas mensalidades. A arrecadação possibilitava o custeio da escolarização de mulheres escravizadas no período noturno.

A autora ainda destaca a existência do Colégio São Benedito em Campinas e as aulas públicas ministradas pela Irmandade de São Benedito no Maranhão. Ambas as iniciativas tinham o objetivo de alfabetizar meninos negros.

Ainda, existem registros da existência da Escola do professor Pretextato dos Passos e Silva que funcionou entre 1853 e 1873 na província do Rio de Janeiro (FONSECA; SILVA, 2016, p. 141). Considerada a primeira escola para pretos e pardos existente no Brasil, foi fundada por um negro liberto e alfabetizado, que ousadamente abriu um processo de licitação junto à Corte, por meio de Eusébio de Queiróz que assumia o cargo de Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária, para conseguir autorização de funcionamento da escola.

Tratou-se de uma escola primária particular, desvinculada do aprendizado de ofícios específicos e urbana (na freguesia de Sacramento), destinada a atender

meninos “pretos e pardos” – cuja maioria dos pais não possuía sobrenome e nem assinatura própria –, criada em 1853 por um certo professor que se autodesignou “preto” e requereu, em 1856, ao então Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte (Eusébio de Queirós) algumas concessões para a continuidade do funcionamento da mesma. (SILVA, 2016 p. 143).

Segundo Fonseca (2016, p. 145), para obter a concessão do deferimento, em seu pedido, o professor Pretextato, apresentou uma crítica ao “racismo das escolas da Corte” alegando que “meninos ‘pretos e pardos’, ou eram impedidos de frequentar ou, em frequentando, não recebiam ‘uma ampla instrução’ porque eram pessoal e emocionalmente coagidos”. Segue o pedido que, mesmo configurando-se como uma citação muito longa, tem um conteúdo importante para este trabalho:

Ilmo. Exmo. Sr. Conselheiro de Estado, Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte

Diz Pretextato dos Passos e Silva, que tendo sido convocado por diferentes pais de famílias para que o suplicante abrisse em sua casa uma pequena escola de instrução primária, admitindo seus filhos da cor preta, e parda; visto que *em algumas escolas ou colégios, os pais dos alunos de cor branca não querem que seus filhos ombriem com os da cor preta, e bastante se extimulhão; por esta causa os professores repugnam admitir os meninos pretos, e alguns destes que admitem, na aula não são bem acolhidos; e por isso não recebem uma ampla instrução, por estarem coagidos; o que não acontece na aula escola do suplicante, por este ser também preto*. Por isso, anuindo o suplicante a estes pedidos, dos diferentes pais e mães dos meninos da dita cor, deliberou abrir em sua casa, na Rua da Alfândega nº 313, a sua Escola de Primeiras Letras e nela tem aceitado estes ditos meninos, a fim de lhes instruir as matérias que o suplicante sabe, as quais são, Leitura, Doutrina, as quatro principais operações da aritmética e Escrita, pelo método de Ventura [...] (SILVA, 2016, 145-146, grifo nosso).

Quanto ao deferimento, Eusébio de Queirós o faz ao Ministro do Império omitindo a cor do professor:

Ilmo.Exmo.Sr.

Pretextato dos Passos Silva, diretor de uma escola de Instrução Primária destinada para meninos de cor, pede no requerimento junto dispensa das provas de capacidade para continuar a dirigir seu estabelecimento. O Conselho Diretor à vista dos documentos que junta o suplicante ao seu requerimento, e atendendo a conveniência de haver mais estabelecimentos em que possam receber instrução os meninos a que se refere o suplicante, julga que se lhe poderia conceder a dispensa que requer. Deus Guarde Vossa Excelência.

Ilmo. Exmo. Sr. Conselheiro Luiz Pedreira do Couto Ferraz Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império.

Eusébio de Queirós Coutinho Mattoso Câmara (SILVA, 2016, 146).

Ao analisar tanto a petição quanto a recomendação para o deferimento, é possível perceber que a declaração racial do professor e dos seus alunos é um ponto gerador de conflito

com o Estado. Nesse contexto histórico, o padrão de poder estava baseado na classificação social feita de acordo com a ideia de raça, mentalidade que foi a base da dominação colonial (QUIJANO, 2005).

Nessa perspectiva, Gomes (2012) afirma que a identidade racial se associa às hierarquias, aos lugares e aos papéis sociais como um potente instrumento de dominação no processo de colonização. Logo, a escola não era o lugar social reservado a população “de cor”, mesmo os nascidos livres ou libertos, no entanto, escolas com a do professor Pretextato dos Passos e Silva, revelam as inúmeras elaborações de resistência encontradas pelo povo negro, incluindo o plano educacional e cultural.

A escola como um não lugar para os negros constituiu-se pela invisibilidade, pelo esquecimento. E também pelas políticas de negação do reconhecimento direito às diferenças. A história da educação do negro traz para o nosso convívio determinações históricas de exclusão. Mas, também, traz possibilidades pelas identidades que revela, pelas formas de resistência cultural, pela tradição da história resguardada pelas práticas educativas populares, pelos valores ancestrais perpetuados pela memória dos mais velhos (ROMÃO, 2005, p. 17).

De acordo com Cruz (2005) apesar das políticas públicas educacionais excluírem a população negra, a criação de escolas por este grupo, denota a busca por se “apropriar dos saberes formais que eram exigidos socialmente”. Já em meados do século XIX é possível verificar a presença de alunos negros nas escolas públicas. Estes fatos demonstram que havia um esforço dos próprios negros em participar do processo de escolarização, não ficando completamente a margem deste.

Ainda sobre a escolarização de escravizados, o Jornal Correio da Manhã do Rio de Janeiro noticiou que a Escola Municipal Luiz Delfino fora uma instituição destinada à educação de escravos em sua origem.

Escola fundada por escravo faz 100 anos

Fundada pelo escravo Zózimo, mais conhecido por Zé Índio [...]. A Escola Luiz Delfino nasceu do ideal de um escravo que, por esforço próprio, conseguiu transmitir seus conhecimentos. Queria elevar o padrão de vida do povo. Escravo Zózimo morava num casebre construído no terreno da atual Pontifícia Universidade Católica (PUC). Era apadrinhado da tradicional família de Pedro Pereira da Silva. Pedro Pereira da Silva gostava de Zé Índio. E resolveu levá-lo a Europa para fazer companhia a seus filhos. A alfabetização de Zé Índio foi rápida. Conheceu as letras, observou à cultura e ao trabalho. De volta ao Brasil decidiu que iria ensinar, dar um pouco do que havia recebido (CORREIO DA MANHÃ, 1971, p. 4).

Após a morte de Zé Índio, foi criada em 1871 a Escola da Cartilha de Matemática para o Liberto que ficou sob a tutela da Irmandade de Nossa Senhora da Conceição da Gávea e, posteriormente, apadrinhada por Dom Pedro II, ficou sendo chamada de Escola do Imperador.

Mesmo considerando as inúmeras evidências históricas da presença de escravizados e negros livres e/ou libertos na origem da educação brasileira, é notório que as inúmeras leis que proibiam esse acesso, associadas ao desinteresse das autoridades governamentais na escolarização desse segmento, contribuiu decisivamente para que a apropriação do saber estivesse nas mãos da elite. Mesmo quando ler e escrever se tornaram condições elementares para o mundo contemporâneo, havia um estranhamento em relação a existência de negros letrados.

Essa perspectiva deixa evidente que a institucionalização do ensino no Brasil está permeada por práticas excludentes e racistas. A educação brasileira, em seus primórdios, visava beneficiar o grupo político e economicamente dominante, havendo uma segregação do povo negro em relação ao acesso e a produção e aquisição do saber formalizado. Para a elite branca era primordial a manutenção das desigualdades.

Percebe-se que a conquista do direito à educação pela população negra ocorre como resultado da elaboração de inúmeras formas de resistência e luta do povo negro, que a entende como uma forma de enfrentamento às desigualdades sociais e raciais que lhes foram impostas no país. A população negra sempre viu a educação como uma possibilidade de inserção social e econômica, assim como uma possibilidade de manutenção de sua cultura. A escolarização do povo negro é, historicamente, fruto de uma resistência individual ou organizada dos negros em constante movimento. Nas palavras de Cunha e Fonseca:

A luta das camadas negras pela sua inclusão no processo de escolarização oficial evidencia que mesmo à margem da cidadania os negros acompanharam os processos de compactação da nação brasileira e nele exerceram influência. Os mecanismos do Estado brasileiro que impediram o acesso à instrução pública dos negros durante o Império deram-se em nível legislativo, quando se proibiu o escravo, e em alguns casos o próprio negro liberto, de frequentar a escola pública, e em nível prático quando, mesmo garantindo o direito dos livres de estudar, não houve condições materiais para a realização plena do direito (CUNHA, 1999; FONSECA, 2000, p.29).

A conquista de igualdade e justiça social passava pela educação, especialmente após a abolição. No entanto, quando não era a legislação o fator de impedimento para a inserção escolar, após a abolição, enfrenta-se a ausência de condições materiais para este fim. O processo de evolução das leis abolicionistas no país, da forma como foi organizado, contribuiu de maneira significativa para a reprodução de um sistema educacional excludente.

3.2 A EDUCAÇÃO DOS NEGROS APÓS-ABOLIÇÃO

No Brasil, a abolição da escravatura foi feita de forma gradual. Desde o início do século XIX, a pressão internacional contra o tráfico negreiro e trabalho escravo nas Américas se intensificaram. No Brasil, a campanha popular abolicionista aliada a resistência organizada do povo negro também exerce pressão sobre as autoridades. Em 1871, a Lei Rio Branco, popularmente conhecida como Lei do Ventre Livre, libertou as crianças filhas de escravizadas nascidas a partir daquele ano. É perceptível que essa lei beneficiava os senhores de escravos, uma vez que o governo os indenizava mediante a entrega dessas crianças ao Estado. Outra opção para os senhores seria manter a posse do escravizado até os 21 anos, usufruindo do seu trabalho. De acordo com o parágrafo 2º do Artigo 1º desta Lei:

§ 1º Os ditos filhos menores ficarão em poder o sob a autoridade dos senhores de suas mãis, os quaes terão obrigação de criar-os e tratá-los até a idade de oito annos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá opção, ou de receber do Estado a indemnização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 annos completos. No primeiro caso, o Governo receberá o menor, e lhe dará destino, em conformidade da presente lei. A indemnização pecuniaria acima fixada será paga em títulos de renda com o juro annual de 6%, os quaes se considerarão extinctos no fim de 30 annos. A declaração do senhor deverá ser feita dentro de 30 dias, a contar daquelle em que o menor chegar á idade de oito annos e, se a não fizer então, ficará entendido que opta pelo arbítrio de utilizar-se dos serviços do mesmo menor (BRASIL, 1871, n. p.).

Em 1885, a Lei dos Sexagenários ou Lei Saraiva-Cotegipe, libertava pessoas escravizadas com mais de sessenta anos de idade, também garantindo a indenização dos senhores. Essa normatização pouco contribuiu com o processo abolicionista uma vez que o número de escravizados que chegavam aos 60 anos não era tão significativo. De acordo com registros, a expectativa de vida de um escravizado era de 21 anos. Nessa perspectiva, as duas leis citadas beneficiavam os donos de escravizados com indenizações, além de gerar um contingente de degredados sociais como crianças órfãs e idosos abandonados à própria sorte.

A abolição definitiva veio por meio da Lei 3.353, de 13 de maio de 1888, chamada de Lei Aurea que, extinguindo a escravidão no Brasil, anistiava os senhores de quaisquer obrigações com seus antigos escravizados e, não garantia a estes, nenhum tipo de reparação pela condição que haviam sido submetidos. A transição do trabalho escravo para a mão de obra assalariada não garantiu nenhum direito aos libertos. A população negra restou uma liberdade sem direitos.

No momento da Lei Áurea, o número de escravizados havia diminuído significativamente. Segundo Skidmore (1994) estima-se que em 1887 somente 700 mil dos 14,3 milhões de pessoas residentes no país ainda eram escravizados. Obviamente com a queda do número de escravizados houve um aumento da população de libertos, que crescia rapidamente no século XIX. A formalização da abolição se deu no momento em que os negros livres eram o triplo do contingente de escravizados. Cenário conquistado por um incessante ativismo e resistência dos escravizados e negros livres.

A total ausência de garantias sociais, políticas e econômicas para os ex-escravizados fez com que a abolição não transformasse de forma significativa o contexto das relações étnico raciais no Brasil. Nesse contexto, a falta de acesso à educação se constituiu como fator determinante para manter esse grupo à margem, mantendo-os longe não só do mercado de trabalho, mas também dos processos políticos. Isso porque a escolarização era legalmente um requisito para acessar o direito ao voto. A Lei Saraiva de 1881, determinava que o voto fosse reservado apenas àqueles que possuíssem renda anual de duzentos mil-réis e fossem alfabetizados. Apesar de não mencionar vetos por raça, a lei impede efetivamente que a maioria da população negra acesse esse direito, uma vez que são majoritariamente pobres e muitos são analfabetos.

A república proclamada em 1889, longe de representar uma ruptura radical com a estrutura escravista e patriarcal dos tempos coloniais e imperiais, dá seguimento a uma sociedade cuja população negra, apesar de formalmente livre, não gozava de direitos civis ou qualquer acesso a benefícios sociais, nem tampouco ações de reparação pelos anos de cativeiro. Ao contrário, é forjado um cenário em que teorias raciais pseudocientíficas tinham o objetivo de garantir a continuação da subalternidade dos corpos negros até o seu desaparecimento do cenário nacional.

Nesse contexto, o negro foi considerado o principal símbolo de atraso e degradação do Brasil, isto é, uma ameaça à configuração da nova sociedade que emergia sucessora da escravocrata. A solução para esse impasse se encontraria numa proposta eugenista que visava não só o branqueamento nacional – na sua forma biológica, através da miscigenação – mas também o estabelecimento de uma cultura unificada, através da hegemonia cultural em conformidade com os padrões civilizatórios provenientes da Europa. Tentou-se absorver membros de grupos étnico-raciais distintos no segmento étnico-racial socialmente dominante, buscando-se a homogeneidade por intermédio da miscigenação e da assimilação cultural (PANTA; PALLISSER, 2017, p. 118).

Com a proclamação da república, ocorre uma onda de racismo que perpassa o pensamento da intelectualidade brasileira. Instituições superiores e institutos históricos e

geográficos nacionais foram tomados pelas doutrinas do racismo científico europeus e norte-americanos. Segundo Skidmore (1994) a elite brasileira “aceitou a doutrina da superioridade branca inata, mas argumentou que, no Brasil, o branco prevaleceria através da miscigenação”. Ou seja, a mistura racial estaria embranquecendo o país, o que os leva a erigir fortemente a ideia assimilacionista que, aceita a supremacia branca, mas assume para si o legado da superioridade branca. Portanto, os intelectuais brasileiros formulam a identidade nacional apoiando-se também nas teorias eugênicas amplamente divulgadas na Europa. Na perspectiva de Munanga:

O fim do sistema escravista, em 1888, coloca aos pensadores brasileiros uma questão até então não crucial: a construção de uma nação e de uma identidade nacional. Ora, está se configura problemática, tendo em vista a nova categoria de cidadãos: os ex-escravizados negros. Como transformá-los em elementos constituintes da nacionalidade e da identidade brasileira quando a estrutura mental herdada do passado, que os considerava apenas como coisas e força animal de trabalho, ainda não mudou? Toda a preocupação da elite, apoiada nas teorias racistas da época, diz respeito à influência negativa que poderia resultar da herança inferior do negro nesse processo (MUNANGA, 1999, p. 51).

A busca para definir a identidade nacional brasileira, a partir de aspectos culturais, políticos e raciais, foi amplamente empreendida por pensadores como Nina Rodrigues (1899), Silvio Romero (1902), Oliveira Vianna (1952), Paulo Prado (1962) e Gilberto Freyre (1933). Suas ideias vão desde a conjectura de que o negro havia contribuído negativamente para a formação do caráter nacional até o mito da democracia racial, malogro até hoje difundido no pensamento social brasileiro e que tem sustentado a negação do racismo no país.

Esses intelectuais eram movidos por uma ideia em torno da construção de uma identidade nacional única, negando a pluralidade na formação do povo brasileiro e, nesse processo, os negros tem sua identidade mais uma vez inferiorizada sob a ótica cordial do assimilacionismo e do reforço a negação de sua condição racial de origem africana. Assim, a construção da identidade racial negra se torna um desafio para o movimento negro. Segundo Munanga:

A construção dessa unidade, dessa identidade dos excluídos supõe, na perspectiva dos movimentos negros contemporâneos, o resgate de sua cultura, do seu passado histórico negado e falsificado, da consciência de sua participação positiva na construção do Brasil, da cor de sua pele inferiorizada, etc... Ou seja, a recuperação de sua negritude, na sua complexidade biológica, cultural e ontológica (MUNANGA, 1999, p. 101).

A ideologia de superioridade racial branca com bases assimilacionistas legitimou uma política governamental de branqueamento da população, consolidada no começo do século XX

(Skidmore, 1994). As ideias de branqueamento acabaram definindo os lugares sociais que deveriam ser ocupados pelos sujeitos brancos e negros também após a abolição. Desta feita, a questão racial passa a ser tratada como se não tivesse mais qualquer relevância no país, no entanto, a sociedade permaneceu atenta às referências raciais e seguindo os ditames racistas elaborados ao longo da história do Brasil.

Mesmo após a abolição, a escola, não deveria, na visão da elite intelectual, ser um lugar largamente ocupado por negros, considerados por este segmento como racialmente inferiores. Segundo Silva (2006, p. 8) com o objetivo de confirmar a imagem do negro como inferior, “renovaram-se estratégias com a intenção de manter seus descendentes – os negros de hoje - social e educacionalmente inferiorizados, quando comparados à população branca”.

Seguindo a regra, negros libertos eram, em sua grande maioria analfabetos e, mesmo após a abolição as ações governamentais tenderam a manter essa população à margem da escolarização. Mesmo no período republicano, o sistema de ensino permaneceu excludente. Levando a população negra a, diante desse contexto, a organizar ainda mais efetivamente a luta por direitos fundamentais, especialmente no que diz respeito ao acesso à educação.

Segundo Veiga (2016), apesar da escola imperial ser destinada às elites, é possível verificar a presença de crianças negras e mestiças, principalmente na escola pública. No entanto, é importante ressaltar que, apesar de ter sido verificada a presença de crianças negras nas escolas públicas desde o início do século XIX, sua plena integração se deu de forma historicamente tardia e precária, sendo acompanhada de práticas racistas e discriminatórias que permanecem durante os últimos dois séculos. Para Veiga (2016, p. 272), é importante “problematizar o fracasso da escola pública imperial, as tensões raciais nas salas de aula, e a recriação da escola republicana como escola de alunos brancos de ‘boa procedência”.

Após a abolição, a população negra tinha urgência em acessar a cidadania plena. Essa necessidade inspirou variadas formas de luta pelo direito à educação, vista como uma possibilidade de inserção social, política e econômica. A busca pela apropriação do saber formal e institucionalizado levou os negros a se organizarem em torno da criação de suas próprias escolas ou tentarem ingressar em escolas oficiais.

No Brasil, são escassos os estudos de memórias das populações oriundas da escravidão, pois não houve preocupação em registrá-las. Focar na formação de agrupamentos de afrodescendentes, como as associações beneficentes, jornais e as irmandades, permite ver resíduos dos projetos e expectativas dessas populações, ou pelo menos parte delas. Através de seus estatutos e notícias é possível notar a preocupação que elas tinham com a educação, o sentimento de solidariedade, a busca pela ascensão social e a formação de espaços autônomos voltados para o debate de seus problemas (LUCINDO, 2016, p. 309).

Ante o exposto, é importante destacar que, de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a educação é um direito fundamental e social, diretamente associado ao processo de desenvolvimento da própria condição humana. Em seu Artigo 26, a citada Declaração instituiu que:

Art. 26. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, n.p)

Nessa perspectiva, a escola se constitui como um espaço de socialização de saberes diversos, diretamente associados a “expansão da personalidade humana”, e que moldam a cultura dos grupos sociais nela inseridos. Esse contexto torna a educação étnico-racial fundamental para assegurar a promoção de condições de igualdade de direitos entre os diferentes grupos raciais que integram o povo brasileiro.

O racismo imposto ao povo negro e historicamente presente no ambiente escolar, transformou esse espaço em lugar de reprodução de tensões raciais, oriunda também do fato de que os negros passaram a frequentar uma escola que não havia sido feita para suprir suas necessidades. A escola, feita para a elite, tem um caráter monocultural. Candau (2008, p. 50) afirma que tanto os conteúdos quando o currículo e as relações estabelecidas neste modelo de escola apenas “procura assimilar os grupos marginalizados” sendo estes “incluídos nelas tal como elas são”. Este tema será posteriormente discutido neste trabalho.

A conjuntura aqui descrita é o fio condutor desta pesquisa, considerando a realidade ainda vivenciada por crianças e adolescentes negros em sala de aula, expostos a discriminações que vão desde negação de sua identidade racial à manutenção de padrões estereotipados acerca de sua cultura e ancestralidade.

3.3 MOVIMENTO NEGRO E EDUCAÇÃO: SOBRE RAÇA E IDENTIDADE

Para analisar o processo de efetivação da Lei 10.639/2003 e a relação existente entre educação étnico-racial e educação em direitos humanos, convém refletir sobre a construção da ideia de raça, o processo de racialização das relações sociais, além do conceito de identidade e sua imbricação com as possibilidades interculturais constituídas na pós-modernidade. O ponto inicial para esta discussão encontra-se no contexto histórico, social, político e cultural da

modernidade, palco do nascimento do conceito de direitos humanos e de ampliação dos processos educacionais.

Para começar essa reflexão cabe fazer algumas considerações sobre a origem da ideia de raça conforme conhecemos nos dias atuais. Para Quijano (2005, p. 117) raça é uma categoria mental constituída no contexto da colonização tendo como palco a América, primeiro “espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial”. Para o autor o processo que desencadeou para a produção desse “espaço/tempo” foi a “codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros”, fazendo surgir um “novo padrão de poder”.

Segundo Quijano (2005), a categoria raça emerge como “novo padrão de poder” durante o processo de colonização, ganhando uma conotação diferente da existente até aquele momento. Antes da colonização, raça estaria pautada apenas no espaço geográfico de origem dos sujeitos. A partir da dominação europeia sobre a América, as formulações em torno da categoria raça irão contribuir para a construção de uma racionalidade eurocentrada, que colocava o branco europeu em posição de poder em relação aos povos dominados. Tal imagem de superioridade se fixou no imaginário e nas relações estabelecidas dentro da nova conjuntura colonial, forjando assim novas identidades e determinando os lugares sociais que seriam definidos e ocupados a partir de então pela raça dos sujeitos. Portanto, “raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população”. (Quijano, 2005, p. 117).

Segundo Quijano (2005), a ideia de raça vai se refinando à medida que os europeus codificaram a cor e os traços fenotípicos como referência biológica de diferenciação entre os povos conquistadores e os conquistados. O autor ainda afirma que além dos traços fenotípicos, as descobertas mentais e culturais desses povos foram colocadas em posição de inferioridade. Esse entendimento, passa a gerir as relações sociais e a produzir identidades sociais antes não existentes a exemplo de índios e negros. Munanga (2004) também destaca que “acrescentou-se ao critério da cor outros critérios morfológicos como a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do formato do crânio, o ângulo facial, etc. para aperfeiçoar a classificação”.

Segundo Munanga “as descobertas do século XV colocam em dúvida o conceito de humanidade até então conhecida nos limites da civilização ocidental. Que são esses recém descobertos (ameríndios, negros, melanésios, etc.)? São bestas ou são seres humanos como nós, europeus?”⁵. Diante dessa tensão gerada pelo encontro entre a Europa, a América e a

⁵ Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, em 05 de novembro de 2003. Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial>. Acesso: ago 2023.

África, em que a própria humanidade dos conquistados é colocada em dúvida, formula-se conceitos para a categoria raça que são bases ideológicas para a dominação. Nesse sentido, Munanga conceitua a categoria raça como “uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e exclusão” (2005, n.p) e ainda como “uma ficção inventada para oprimir os negros” (2022, p. 120).

Entende-se, portanto, que a ideia de raça imbricada na história da América Latina a partir da elaboração dos modelos coloniais, foi essencial para justificar a escravidão. Foram traficados para o Brasil, cerca de 4 milhões de africanos escravizados ao longo de três séculos. Esse número corresponde a mais de um terço de todo comércio negreiro para as Américas. Logo, raça como categoria de construção histórico-social, ajuda a compreensão de como o racismo foi elaborado no Brasil, e como é perpetuado até os dias atuais. Para Gomes (2012, p.730) “esta noção foi se tornando, paulatinamente, um instrumento de poder econômico, político, cultural, epistemológico e até pedagógico. A empreitada colonial educativa e civilizatória esteve impregnada da ideia de raça”. E será essa abordagem que dará suporte para a análise pretendida nessa seção.

A abolição da escravatura e a proclamação da República, ocorridas em 1888 e 1889 respectivamente marcam a história do povo negro no Brasil, no sentido de viabilizar uma possibilidade de inserção na sociedade. Obviamente essa possibilidade não nasce de qualquer tipo de iniciativa governamental por reparação, conforme já enunciado aqui, nesse período surgem as ideias de branqueamento e o racismo assimilacionista. O que marca esse momento é o fato de o negro sair da condição de ex-escravizado para a condição de cidadão. Setores mais organizados começam a reivindicar esse direito à cidadania sobretudo por meio da educação, considerando que a inserção dos negros nas escolas ocorria de forma lenta e a alfabetização se tornava uma condição para ingressar no mundo do trabalho.

O conceito de raça foi ressignificado pela população negra a partir de experiências sociais adquiridas dentro do movimento social negro que começou a se organizar logo após a abolição da escravatura. Após a abolição, as formas de resistência tornam-se mais elaboradas no sentido de conferir ao povo negro os direitos inerentes à condição de liberdade que lhes foi atribuída por lei. Nesse sentido, a definição de movimento negro será importante para discutir suas ações dentro do campo educacional. Para Domingues, o movimento negro é definido:

Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. [...] para o

movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação (DOMINGUES, 2007, p. 101-102).

Nilma Lino Gomes, dá outra definição para movimento negro:

[...] as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento com as barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade (GOMES, 2017, p. 23).

Tomando como ponto de partida as duas definições, é importante destacar que o movimento parte da luta dos negros tomando raça como fator determinantes e tem o objetivo de romper com as barreiras racistas na sociedade como um todo, incluindo o sistema educacional. Movimento Negro é “um movimento político de mobilização racial” nas palavras de Domingues e é “um agente educador” nas palavras de Gomes.

Como agente educador, o movimento negro educa a si e a sociedade por meio de conhecimentos emancipatórios produzidos em sua dinâmica. Para Gomes, o movimento negro “[...] é capaz de suscitar um tipo de subjetividade desestabilizadora que desvie do conformismo perante o racismo para a subversão, superação do mesmo e para construção de políticas radicais de igualdade racial” (2017, p. 129-130).

Foi nessa perspectiva que, durante todo o século XX, houve um esforço do movimento negro para que a categoria raça fosse entendida de maneira afirmativa, passando a ser utilizada como instrumento de emancipação e construção de uma identidade racial positiva para os descendentes de escravizados no país. Conforme já anunciado nesse trabalho, a abolição e a república não mudaram de forma significativa a situação da população negra no país, a eclosão de novas formas de marginalização dos negros levou estes sujeitos a organizar-se em movimentos de mobilização racial, criando nas palavras de Domingues (2017, p. 103) “dezenas de grupos, grêmios, clubes ou associações”. Segundo o autor a agremiação negra mais antiga desse período foi o Clube 28 de Setembro, constituído em 1897 em São Paulo, e a princípio estas associações tinham um caráter meramente assistencialista, recreativo e cultural.

Outra vertente importante de resistência foi a Imprensa Negra que publicava jornais com o intuito de informar e discutir questões raciais. Segundo registros feitos por Pinto (2005, p. 71) entre 1833 e 1899, pelo menos oito jornais espalhados pelo país já discutiam a “construção identitária de pessoas negras livres em meio à vigência do sistema escravista”. Tendo maior

destaque em São Paulo, a imprensa negra segundo Gomes (2012, p. 736) foi uma importante produtora de conhecimentos sobre raça e um forte instrumento de denúncia das condições de vida da população negra no país. Contribuiu como o rompimento do imaginário racista da época que se baseava nas ideias de racismo científico de inferioridade intelectual dos negros e disseminou a ideia de emancipação por meio da educação. Segundo Domingues:

Esses jornais enfocavam as mais diversas mazelas que afetavam a população negra no âmbito do trabalho, da habitação, da educação e da saúde, tornando-se uma tribuna privilegiada para se pensar em soluções concretas para o problema do racismo na sociedade brasileira. Além disso, as páginas desses periódicos constituíram veículos de denúncia do regime de “segregação racial” que incidia em várias cidades do país, impedindo o negro de ingressar ou freqüentar determinados hotéis, clubes, cinemas, teatros, restaurantes, orfanatos, estabelecimentos comerciais e religiosos, além de algumas escolas, ruas e praças públicas (DOMINGUES, 2017, p.)

A partir da década de 1930 a Frente Negra Brasileira (FNB), destaca-se como uma das primeiras organizações negras com reivindicações políticas mais deliberadas, de acordo com Domingues. Chegando a ter mais de 20 mil associados a FNB transformou-se em partido político em 1936 e pretendia participar das eleições “a fim de capitalizar o voto da população de cor”, como era usualmente chamados os negros na época. Domingues (2017) registra que a FNB tinha certo poder de negociação política conseguindo junto ao presidente Getúlio Vargas o fim da proibição do ingresso de negros no guarda civil paulista.

O recorte feito aqui é dos trinta primeiros anos após a abolição e é importante trazer para a discussão como acontecia a inserção de negros dentro das escolas nesse período. O ideal de cidadania para a população negra ainda era apenas uma utopia, obviamente a sociedade brasileira continuava racista e os negros organizam-se na luta coletiva. Tendo como bandeira de luta a defesa da educação, existem registros, de que nesse período, foram criadas escolas por negros e para negros, o que segundo Domingues, a criação dessas escolas “foi uma resposta da população negra à discriminação racial que vicejava na rede de ensino. Havia escolas que dificultavam e outras que simplesmente vetavam a matrícula de negros” (Domingues, 2004, p. 350).

Convém discorrer aqui, como a maioria das escolas republicanas operavam nesse sentido. Domingues traz um registro sobre a recusa do Colégio Sion em 1929 em conceder matrícula a uma aluna negra, embora esta fosse filha do dramaturgo Procópio Ferreira. Segue a narrativa:

Em 1929, o jornal Progresso noticiava que o Colégio Sion recusou a matrícula da filha adotiva do “ilustre” ator Procópio Ferreira. Quando sua esposa, a mãe da criança, argumentara que tinha condições financeiras para pagar a

mensalidade, a superiora do estabelecimento de ensino teria respondido: “Não é nesse ponto, apenas, que se tornam rigorosos os nossos estatutos. Também não recebemos pessoas de cor, embora oriundas de família de sociedade” (Progresso, 24 mar. 1929, p. 2).

Considerando que este é um registro de caso recorrente, percebe-se que, apesar de não haver entraves legais para o ingresso de negros nas escolas, estas mantinham em seus estatutos e regras internas essas proibições.

As associações negras da década de 1930, incluindo a FNB, veem na educação um pré-requisito importante para a emancipação do povo negro, criando um departamento de instrução e cultura do qual nasceu uma escola. Segundo Domingues (2008, p. 520) a escola tinha estrutura pedagógica própria, ensinava a ler, escrever e contar e ainda ministrava aulas de gramática, geografia, história, aritmética e geometria. Com suas iniciativas educacionais a FNB tinha como objetivo integrar negros na vida política, social, econômica e cultural do país. A FNB foi extinta em 1937 durante o Estado Novo.

Esse cenário apresenta um movimento social negro que, desde meados do século XIX, já trazia em suas pautas, a reivindicação pelo direito a educação, especialmente a pública e gratuita. Na década de 1940, o Teatro Experimental Negro (TEN) idealizado por Abdias Nascimento, surgiu com o intuito de combater a discriminação social, buscar afirmação do negro na sociedade, através da formação de atores e dramaturgos negros, além de preocupar-se com a cultura afro-brasileira e seu desenvolvimento por meio da educação. Segundo Gomes (2012, p. 737). O TEN, recrutava trabalhadores e negros sem profissão definida para alfabetizá-los além de “oferecer-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a indagar o espaço ocupado pela população negra no contexto nacional”.

Entre outras demandas o TEN reivindicou educação pública e gratuita, o ingresso de estudantes negros em instituições secundaristas e em universidades, isso porque para além das leis que não discriminavam o acesso desses sujeitos havia a questão da pobreza que os impedia. O TEN também reivindica o combate ao racismo por meio de um programa educacional que fomentasse “uma imagem positiva do negro” dentro do processo histórico do país.

Entre 1940 e 1960 o movimento negro atuou como um agente promotor de discussões sobre a urgência de combate ao racismo na política educacional do país. Na década de 1970, durante o período da ditadura militar no país, e devido ao agravamento do racismo nesse período ocorre nova organização do povo negro em torno de um projeto político, nesse período surge o Movimento Negro Unificado (MNU). O MNU escolhe a educação e o trabalho como suas duas pautas de luta (Gomes 2012) e se torna um dos principais responsáveis pela formação de uma

geração de intelectuais negros no Brasil, além de trazer proposições acerca da inclusão do tema História da África nos currículos escolares.

Na década de 1980, a redemocratização trouxe um novo perfil para o movimento negro que passa a destacar a educação como centro da luta antirracista, fazendo com que o discurso referente ao acesso à educação fosse menos universalista que anteriormente. Isso incide diretamente sobre a propositura de políticas públicas educacionais que respondesse as demandas centenários do povo negro no Brasil. Aqui, segundo Gomes (2012, p. 738)) emergem como possibilidade as ideias sobre ações afirmativas que, até aquele momento, não era pauta da militância. Agora, seriam uma “demanda real e radical” especialmente no que diz respeito as cotas raciais. Na década de 1980 “[...] o binômio negro-educação passou a ser, assim, interesse de muitos pesquisadores na área da educação”. (SILVA; PEREIRA, 2016, p. 3).

De acordo com Gomes (2012, p. 739) na década de 1990 “a raça ganha centralidade na sociedade brasileira e nas políticas de Estado”. É nesse momento que a resignificação de raça ultrapassa as fronteiras do movimento negro e das discussões políticas da militância atingindo outros segmentos. Em 2000, o movimento negro intensifica o processo de resignificação e politização de raça, influenciando diretamente na forma como o Estado encarava a possível imbricação entre educação e questões raciais.

É possível perceber que o Estado brasileiro, ao reconhecer a imbricação entre desigualdades e diversidade, vem incorporando, aos poucos, a raça de forma resignificada em algumas de suas ações e políticas, especialmente na educação. Concordando com Gonçalves e Silva (2000), é possível afirmar que a sociedade brasileira não teria chegado a esse momento se não fosse a histórica atuação do movimento negro. Contudo, cabe ponderar que o processo de implementação de tais leis e políticas nem sempre corresponde à radicalidade emancipatória das reivindicações que o originaram (GOMES, 2012, p. 740).

Portanto, caberia aqui uma breve reflexão sobre o processo de resignificação e politização da ideia de raça feita pelo movimento negro. Nilma Lino Gomes faz inferências significativas sobre a questão. De acordo com Gomes (2012, p. 731), raça é resignificada pelos negros a partir de suas experiências sociais num processo que ocorre principalmente dentro do movimento negro organizado. Segundo a autora o processo de resignificação parte de inflexões do próprio movimento que passa a indagar a história do Brasil e da população negra, construindo novos enunciados e instrumentos analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera na estrutura do Estado e na vida cotidiana dos negros.

Nas palavras de Gomes, essa produção de novos paradigmas, desencadeiam uma outra visão sobre a questão racial no país, onde o conceito de raça passa a ser utilizada como elemento

de “construção de uma sociedade mais democrática, onde todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direito” (GOMES, 2012, p. 731).

Gomes (2012) acrescenta que, paralelo a esse processo, a categoria raça também foi politizada pelo movimento social negro no intuito de romper com a visão negativa desse grupo retirando-o do lugar de suposta inferioridade. Politizar conduz a desnaturalização dos estereótipos sobre o negro, sua história e sua cultura. Para Gomes (2012, p. 731) interpretar afirmativamente a raça como construção social, necessariamente leva ao questionamento do mito da democracia racial, construído por Gilberto Freyre (1930).

É possível ainda relacionar esses processos desencadeados pela produção de conhecimento no interior do movimento negro com uma relativa desconstrução da cultura/identidade nacional forjada no início da República. Para refletir sobre identidade nacional é preciso defini-la. Conforme já enunciado no pós república, intelectuais brasileiros se debruçam sobre as ideias de racialização para pensar sobre uma identidade nacional.

Segundo Hall (2020, p. 29) as identidades nacionais estão diretamente relacionadas culturas nacionais e estas são forjadas através de símbolos, representações e discursos. Para Hall, “uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia a organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos”. (2020, p. 31). Nesse sentido, seriam as culturas nacionais, que ao produzirem sentido para a existência da nação, constroem as identidades.

As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos *identificar*, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas. Como argumentou Benedict Anderson (1983), a identidade nacional é uma “comunidade imaginada” (HALL, 2020, p. 31).

Percebe-se então, que foi essa a ação desencadeada pelos intelectuais brasileiros ao pensar um sentido de nação que gerasse um povo único, o povo brasileiro. As ideias eugenistas presentes nesse pensamento, excluía o negro dessa formação. Estes deveriam ser assimilados pela miscigenação e, portanto, o branqueamento da população estaria concluído em um século. Nessa nação a diversidade não é uma possibilidade, embora existisse. Cria-se um discurso onde a mestiçagem e assimilacionismo (biológico e cultural) seria a engrenagem que moveria a nação ao longo dos séculos. Nesse sentido, Munanga afirma:

A mestiçagem, como articulada no pensamento brasileiro entre o fim do século XIX e meados deste século, seja na sua forma biológica (miscigenação), seja na sua forma cultural (sincretismo cultural),

desembocaria numa sociedade unirracial e unicultural. Uma tal sociedade seria construída segundo o modelo hegemônico racial e cultural branco ao qual deveriam ser assimiladas todas as outras raças e suas respectivas produções culturais. [...] Em nenhum momento se discutiu a possibilidade de consolidação de uma sociedade plural em termos de futuro, já que o Brasil nasceu historicamente plural (MUNANGA, 1999, p. 90).

Entende-se, portanto que o discurso que compõe a identidade nacional, elaborado no Brasil, gerou uma comunidade imaginada onde os negros estariam perfeitamente inseridos e incluídos em uma sociedade igualitária. Logo, racismo não existe porque no país não haveria nem brancos e nem negros, apenas brasileiros, um povo mestiço em sua essência. Hall (2020) reafirma os efeitos desse tipo de discurso sobre as identidades, e que tem alguns elementos em sua composição. Aqui, serão inclusos três desses elementos: *narrativa da nação, invenção da tradição e mito fundacional*.

A *narrativa da nação* é tomada nessa pesquisa para elucidar a visão naturalizada da escravidão. A história tradicionalmente contada, e de base positivista, coloca negros na posição de “naturalmente escravos”, “adaptados a escravidão” e “escravizados por causa de sua força física”, mas que “ajudaram a construir o país”, “ganharam a liberdade pelas mãos generosas da princesa Isabel” e dos quais “herdamos muitos costumes”. Essa narrativa reproduzida pela literatura histórica por décadas, mantém viva a narrativa de nação gestada pelos intelectuais racistas após a proclamação da república e perpetrada na escola até os dias atuais. Para Hall:

[...] a narrativa da nação, tal como é contada e recontada nas histórias e nas literaturas nacionais, na mídia e na cultura popular, fornecem uma série de histórias, imagens, panoramas, cenários, eventos históricos, símbolos e rituais nacionais que simbolizam ou representam as experiências partilhadas, as perdas, os triunfos e desastres que dão sentido à nação (HALL, 2020, p. 31).

Logo, o mito da democracia racial estaria no centro da “narrativa de nação” que dá sentido à “comunidade imaginada” que é a sociedade brasileira.

Tomando a segunda estratégia para a formulação do discurso, a *invenção da tradição* nas palavras de Hall (2020, p.32) seria “um conjunto de práticas, de natureza ritual ou simbólica, que buscam inculcar certos valores e normas de comportamentos através da repetição, a qual automaticamente, implica continuidade com um passado histórico adequado”. Apesar da narrativa de uma sociedade igualitária, negros são vistos ainda como inferiores no sentido dos lugares que deveriam ocupar de acordo com o imaginário. Isso se dá quando frequentemente negros são confundidos com serviçais, como aqueles que estão em um determinado ambiente para servir os brancos. Seria isto a “continuidade de um passado histórico adequado”, ou seja, existe a conquista de direitos, no entanto, em condição de inferioridade

acerca dos lugares sociais e dos privilégios. Fato que se perpetua num “conjunto de práticas simbólicas” inculcadas nos valores da elite nacional.

Por fim, o *mito fundacional* é nas palavras de Hall (2020, p.33) “uma história que localiza a origem da nação, do povo e de seu caráter nacional num passado tão distante que eles se perdem nas brumas do tempo, não do tempo ‘real’, mas de um tempo ‘mítico’”. No Brasil a narrativa sobre escravidão é colocada num passado muito distante, mesmo sabendo que a abolição ocorreu a apenas 135 anos, isso soa nos ouvidos da população como algo tão distante no tempo que poderia ser esquecido em nome de um presente supostamente igualitário. Esse discurso de distância temporal em relação a escravidão faz com que o racismo seja, no imaginário da maioria dos brasileiros, algo relegado ao passado, fato ainda muito presente nas aulas de história ministradas nas escolas do país e no imaginário social.

A desconstrução dessa suposta cultura nacional estaria na própria ideia de identidade de diferença. O rompimento com a ideia de identidade nacional se faz dentro do contexto da população negra a partir do processo de ressignificação da ideia de raça e da reivindicação de representatividade para a construção da identidade negra no país. Hall (2020, p. 36) afirma que é muito difícil unificar a identidade nacional em torno da raça, isso porque raça é uma categoria discursiva e não biológica. Ora se faz um discurso racial tendo como ponto de partida a miscigenação que é rompido pelo movimento negro ao elaborar um discurso racial a partir de paradigmas políticos e de nova compreensão da história.

Se por um lado ocorre um processo de ressignificação e politização de raça como categoria afirmativa no interior do movimento negro, de outro o pensamento oriundo do período colonial escravista persiste na estrutura e no imaginário brasileiro como um determinante na elaboração das relações sociais, inclusive dentro da escola.

Nesse estudo, para analisar a permanência de um imaginário impregnado de colonialidade, aplica-se também o pensamento de Boaventura Sousa Santos (2007) no que diz respeito as dimensões visíveis e invisíveis de manutenção da colonialidade até os dias atuais. Gomes (2012) evoca essa teoria para destacar como as estruturas de poder e desigualdade elaboradas no mundo colonial ainda persistem e como podem ser mexidas.

Santos (2007, p. 71) parte da premissa de que as “linhas abissais que demarcavam o Velho e o Novo Mundo na era colonial subsistem estruturalmente no pensamento moderno ocidental e permanecem constitutivas das relações políticas e culturais excludentes”. Neste desencadeamento são estabelecidas distinções invisíveis por meio de linhas que segundo o autor:

[...] dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro”. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha (Boa, 2007, p. 71).

A partir da teoria do pensamento abissal de Santos, Gomes (2012, p. 731) constata que “a Europa ocidental vista como centro da civilização e da ciência moderna e entendida como forma acabada e universal de conhecimento implica a aceitação de que existe uma periferia”. Para ela, essa periferia é geográfica, econômica, política, mas também é racial. Essa dicotomia produzida pelo poder impossibilitou a “co-presença igualitária desses dois universos” e continua tornando-a um campo imerso de tensões.

Santos afirma que:

A humanidade moderna não se concebe sem uma subhumanidade moderna. A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para que a outra parte da humanidade se afirme como universal (e essa negação fundamental permite, por um lado, que tudo o que é possível se transforme na possibilidade de tudo e, por outro, que a criatividade do pensamento abissal banalize facilmente o preço da sua destrutividade). Meu argumento é que essa realidade é tão verdadeira hoje quanto era no período colonial (SANTOS, 2007, p. 76).

Isso posto, conclui-se que o pensamento abissal continua presente no imaginário e separando o mundo humano do mundo sub-humano e até mesmo não humano. Da mesma forma que as colônias e seus habitantes eram desumanizados e seus conhecimentos relegados a uma inexistência pelos colonizadores os descendentes de africanos e os indígenas continuam sendo vistos sob essa ótica sutil. Esses “outros” cujos seus ancestrais estavam do “outro lado da linha” seriam humanizados pela ação daqueles que estão do “lado de cá”, ou seja, os europeus. Os conhecimentos, a estética, a cultura e as formas de organização da Europa são universalizadas, gerando também um ser humano universal que é o homem branco.

E ideia está articulada e se constitui como uma das bases de sustentação da escravidão moderna. Os africanos serão considerados pelos europeus como racialmente inferiores e, portanto, portadores de uma não humanidade, inclusive a partir do espaço geográfico de onde eram sequestrados e traficados. África e América são vistas como periferia do mundo e habitat de seres periféricos e não universais.

Segundo Gomes (2012) visualizando essa “periferia” epistemológica é preciso adentrá-la de forma a questionar velhas estruturas de poder que mantem a desigualdade entre esses dois mundos. Nessa perspectiva, as ações sociais do movimento negro produzem conhecimento a partir de suas experiências sociais, são as chamadas *epistemologias do sul*⁶, que abrem caminho para uma reflexão e possibilidade sobre a educação étnico racial no país. Ora, para Gomes se a lógica do pensamento dominante europeu é tornar o *outro* inexistente e periférico, a lógica desse *outro* é conquistar o seu lugar de existência, que passa pela construção de sua identidade.

Logo, a partir do momento em que o movimento negro traz à tona a discussão sobre o racismo brasileiro e como este foi construído, tirando-o do campo apenas do discurso moral e destacando-o como elemento determinante na constituição das relações sociais, abre espaço para a reivindicação de políticas afirmativas não apenas de superação das desigualdades geradas por este mesmo racismo, mas também de construção da identidade negra, inclusive no contexto educacional.

A construção da identidade da população negra, negada historicamente pela elite nacional, se transforma em reivindicação dos movimentos de resistência que passam a exigir a garantia de políticas também identitárias. A Lei 10.639/03, como política afirmativa, atende a essa reivindicação, à medida que suas Diretrizes demandam não apenas o ensino de história e cultura africana, mas demandam em paralelo a construção e o fortalecimento da identidade cultural negra. Mas, como afirmá-la dentro do processo educacional atravessado por um pensamento social que a nega?

Para Hall (2000, p. 12), as identidades culturais na pós-modernidade não são únicas ou permanentes, elas fluem a medida em que são descoladas dentro de um sistema de representação cultural onde existem uma multiplicidade de identidades possíveis. Segundo o autor as identidades estariam diretamente relacionadas a subjetividade atravessada pelos discursos sociais que são construídos sobre e em torno dos sujeitos sociais. Portanto, “as identidades são pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós. Elas são resultado de uma bem-sucedida articulação do sujeito ao fluxo do discurso”. (HALL, 2000, p.122).

Munanga (2003 n.p.) toma o termo “identidade étnico-racial negra” afirmando que este é carregado de conteúdo político. Portanto seria uma identidade política e unificadora que tem como objetivo transformar a realidade do negro no Brasil. Para o autor a identidade negra faz

⁶ É o que Boaventura Sousa Santos chama de pensamento pós-abissal que seria “um aprender com o Sul”. As epistemologias do Sul confrontam a monocultura da ciência moderna com uma ecologia dos saberes plural e que reconhece os conhecimentos heterogêneos.

oposição a identidade nacional mestiça proposta pela elite no início da república buscando a unidade nacional e legitimação da democracia racial. Nesta mesma linha de pensamento, Gomes (2022) afirmar que no Brasil a identidade negra é compreendida a partir de um posicionamento político e identitário. São estas definições de identidade negra que serão tomadas como referência dentro do presente estudo, sem, no entanto, abandonar a definição dada por Hall, especialmente ao confrontá-lo com o processo de miscigenação aqui ocorrido.

Segundo Munanga (1999, p.) a mestiçagem vinculada ao pensamento racial brasileiro resultou em uma sociedade unirracial e unicultural erguida a partir do modelo racial e cultural branco. Ocorreu uma espécie de etnocídio das diferenças em nome do surgimento de uma nova raça, a brasileira. Por meio da miscigenação todas as outras raças seriam assimiladas pelo branco e, conseqüentemente, desapareceriam.

Até meados do século XX não se cogitou a formação de uma sociedade plural, o que temos em voga a partir da década de 1930 é uma pretensa pluralidade que emerge do mito da democracia racial postulado por Gilberto Freyre e que como base a miscigenação. Para Munanga (1999) a ideologia de branqueamento, aqui já mencionada, exerceu sobre o negro brasileiro uma forte pressão ao ponto de estes alienarem sua identidade “transformando-se, cultural e fisicamente em brancos”. Entende-se aqui por “alienar” o afastamento da população negra de uma origem africana e sua aproximação ao mundo branco seja pela busca da estética, da cultura, das formas de comportamento e até pela “redenção” de uma união interracial que dá origem a brasileiros mais claros.

A ideia do mestiço, aqui chamado popularmente de moreno, moreno claro, pardo e outras tantas denominações, inibiu a manifestação da identidade negra e teve como consequência a falta de consciência de raça que move a coletividade enquanto seguimento político, apesar da resistência dentro do movimento negro que, a priori, tem um modelo também assimilacionista ao colocar nas mãos do negro o caminho para sua integração:

A maioria desses movimentos organizava intensivas campanhas de educação, dando ênfase ao bom comportamento na sociedade. Alguns fizeram até publicidade de cosméticos destinados a alisar os cabelos e excluíram do meio cultural negro qualquer manifestação de origem africana considerada como inferior. A referência era o modelo proposto pela sociedade dominante, isto é, branca (MUNANGA, 1999, p. 97).

Portanto, as ideias de branqueamento e o racismo assimilacionista geraram até certo momento da história, uma ambigüidade dentro de algumas agremiações negras visto que a medida que protestavam contra as discriminação racial, se sentiam inferiores por sua identidade

negra de origem africana. Para estes a educação era uma forma de ser aceito no mundo dos brancos não fazendo qualquer inferência a questões raciais nesse processo.

Considerando que identidades são construídas a partir de práticas discursivas, elas também podem ser desconstruídas por discursos que tenham esse objetivo. Logo, o discurso presente na sociedade, elaborado no período colonial e reelaborado nos primeiros anos da república estão presentes no currículo escolar, nos livros didáticos e sutilmente nos discursos sociais de professores e alunos, regulando as relações postas naquele ambiente. O rompimento com estas narrativas assimilacionistas e a elaboração de um novo discurso pautado nas construções pedagógicas do movimento negro, inclusive dentro do meio acadêmico, é fundamental para a construção da identidade racial no contexto escolar. Lá, as identidades são também desconstruídas.

É perceptível que para o povo negro, a educação sempre foi considerada um importante instrumento emancipatório, de ascensão social e inserção no mundo do trabalho, se constituindo segundo Guimaraes (2020, p. 69) “como bandeira de luta prioritária e perene do Movimento Negro desde os primórdios do século XX”.

Nesse sentido, a construção da identidade negra de forma positiva deve ser priorizada dentro da educação étnico-racial cujo objetivo é desnaturalizar as representações do povo negro que foram estruturadas na origem da República do Brasil pelas relações de poder aqui estabelecidas.

Somente no início do século XXI é que uma importante demanda do povo negro no campo da educação é contemplada. A Lei 10.639/2003 que altera a LDB tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, representa um marco na história de conquistas do movimento negro do Brasil e abrindo um campo real para a educação étnico-racial.

Essa construção das identidades só será possível dentro de um ambiente escolar multicultural e pautado na diversidade, capaz de articular práticas e intervenções elaboradas a partir da experiência de estudo da história e cultura do povo negro elaborados para afirmação das identidades e da cultura desta população.

3.4 DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: REVISÃO DOS MARCOS LEGAIS

As questões relacionadas a Educação étnico-racial, inserida na agenda pública de Direitos Humanos impacta diretamente sobre a legislação do Estado brasileiro, fomentando a

implementação de políticas públicas de promoção de uma educação antirracista. Os eixos Educação em Direitos Humanos e Educação para as Relações Étnico Raciais dialogam e estão relacionados a realidade do sistema educacional brasileiro.

A educação é um direito fundamental e social, a escola é o espaço onde formalmente ocorre a socialização dos saberes de um povo, nesse contexto a educação para as relações étnico-raciais deve assegurar a promoção de condições de igualdade de direitos entre os diferentes grupos raciais que integram o povo brasileiro. A não efetivação da Lei 10.639/2003 viola os direitos já garantidos pela legislação. Negros tem seus direitos violados de forma estrutural e, a educação, entra nesse contexto de violações. É competência dos órgãos que compõem os sistemas de ensino garantir o direito a educação antirracista, seguindo as normativas já existentes e viabilizando o cumprimento efetivo da Lei 10.639/2003 e legislação correlata.

A partir da revisão dos marcos legais, encontra-se as inúmeras formas de diálogo entre a Educação para as relações étnico-raciais e a Educação em Direitos Humanos. A introdução do problema de pesquisa aqui proposto na agenda pública de direitos humanos, fica evidente no conjunto de declarações, conferências e documentos elaborados desde meados do século XX, convergindo com a discussão e o reconhecimento da existência do racismo, sobretudo nos países que passaram pelo processo de colonização nos continentes Africano e Americano.

No cenário pós Segunda Guerra Mundial, é criado o Sistema das Nações Unidas, cuja Carta de constituição defende o respeito aos direitos humanos sem distinção de raça, sexo, língua ou religião. No entanto, o sistema geral de proteção não atendia de forma plena à garantia de direitos de todos os sujeitos, excluindo grupos vulneráveis como mulheres, crianças e populações racializadas. A criação gradativa de um sistema especial de proteção aos direitos desses grupos vulnerabilizados inaugurou uma nova fase na defesa de direitos humanos fundamentais.

Nesse contexto de busca pela garantia internacional dos direitos humanos, são feitas discussões sobre promoção da igualdade racial e sobre o combate as várias formas de racismo e discriminação persistentes na pós-modernidade. Os instrumentos internacionais elaborados a partir daí influenciaram diretamente a legislação dos países membros da Organização das Nações Unidas (ONU), e na construção de um sistema especial de proteção.

Os instrumentos normativos elaborados a partir dessas discussões influenciaram diretamente a legislação dos países membros da ONU e a construção de um sistema especial de proteção. A educação também passa a exercer um papel fundamental nos documentos internacionais.

Já na década de 1960, o combate ao racismo atinge um ponto de destaque internacional devido o contexto de lutas e manifestações antirracistas que se espalhavam pelo mundo, incluindo à luta contra regimes segregacionistas como o *Apartheid* na África do Sul e o regime de segregação racial dos Estados Unidos. Nesse contexto, o movimento por direitos civis liderados por homens como Martin Luther King e Malcon X e grupos de ativistas políticos negros como os Panteras Negras nos Estados Unidos, fomentavam a discussão sobre o fim do racismo institucional e implantação de um regime de igualdade racial.

Nessa mesma década, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial surge como um dos mais importantes tratados internacionais sobre Direitos Humanos, sendo adotado pela Resolução n.º 2.106-A da Assembleia das Nações Unidas, em 21 de dezembro de 1965, em meio a um contexto histórico que contemplava a entrada de países africanos na ONU, a explosão do movimento pelos direitos civis, especialmente nos Estados Unidos da América, além de lutas do movimento social negro em todo o mundo combatendo a discriminação racial.

Em seu preâmbulo, a Convenção reafirma os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, quando afirma que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade de direitos e que podem gozar os direitos e liberdades sem distinção de qualquer espécie seja de raça, cor, religião, origem nacional. Nessa convenção, as doutrinas de superioridade e supremacia racial foram criminalizadas, declaradas cientificamente falsas e moralmente condenáveis, além de injustas e perigosas.

No intuito de cumprir o objetivo da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial os Estados-partes se comprometem a adotar políticas visando eliminar a discriminação de todas as formas de discriminação racial e combater doutrinas e práticas racistas incluindo como obrigação fundamental a garantia do direito à educação e formação profissional. O Art. 7º da Resolução n.º 2.106-A da Assembleia das Nações Unidas dispõe que:

Os Estados-partes comprometem-se a tomar as medidas imediatas e eficazes, principalmente no campo do ensino, educação, cultura, e informação, para lutar contra os preconceitos que levem à discriminação racial e para promover o entendimento, a tolerância e a amizade entre nações e grupos raciais e étnicos, assim como para propagar os propósitos e os princípios da Carta das Nações Unidas, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Declaração das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial e da presente Convenção (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1965).

Dessa forma, a Convenção prevê que os campos do ensino e da educação serão utilizados como instrumentos para promover uma cultura antirracista à medida em que devem garantir a divulgação dos propósitos e princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

É importante destacar que a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, também considera em seu preâmbulo a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino, adotada em dezembro de 1960, pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura – UNESCO. No seu Artigo 5º, os Estados-partes concordam que:

a) a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito aos direitos humanos e das liberdades fundamentais e que deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações. Todos os grupos raciais ou religiosos, assim como o desenvolvimento das atividades nas Nações Unidas para a manutenção da paz (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1960).

Ainda sobre o combate ao racismo do âmbito educacional, foi aprovada e proclamada pela UNESCO, em novembro de 1978, a Declaração sobre a Raça e os Preconceitos Raciais. O Artigo 5º desta Declaração, afirma que a educação, no sentido mais amplo da palavra, deve respeitar o direito de todos os grupos humanos a identidade cultural. Dispõe ainda que o Estado, as autoridades competentes e os professores, são responsáveis por utilizar os recursos educacionais para combater o racismo por meio da inclusão de noções científicas e éticas sobre diversidade humana assegurando uma formação sem restrição ou discriminação de qualquer grupo racial ou étnico. Prevendo ainda, a adoção de:

[...] programas de educação e de pesquisas de grande alcance destinados a lutar contra os preconceitos raciais e contra a discriminação racial, assim como de acordo com programas de medidas positivas de ordem política, social, educativa e cultural adequadas para promover um verdadeiro respeito mútuo entre os grupos humanos (UNESCO, 1978, n.p.).

A Primeira Década de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial (1973 a 1982), instituída pela Resolução n.º 2.919 de 1972, é um período fortemente marcado pela elaboração e divulgação de estudos que visam combater a pseudociência que servia de aparato ideológico para as teorias de supremacia racial branca. Nesse contexto, ocorre em 1978 a I Conferência Mundial de Combate ao Racismo e a Discriminação Racial, seguida pela II Conferência Mundial de Combate ao Racismo e a Discriminação Racial, ambas realizadas na sede da ONU em Genebra, tendo esse evento mais duas edições, sendo uma em 2001 e outra em 2009. Em

todas elas, a Educação foi indicada aos Estados-partes como importante instrumento para eliminação do racismo.

Como parte do sistema especial de proteção dos direitos humanos, é estabelecida a Segunda Década de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial, começando em 1983 e indo até 1992. Por meio da Resolução nº. 1994/2, foi feita a propositura para a realização da III Conferência Mundial, que passou a ser denominada como Conferência Mundial sobre Racismo e a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em 2001, na cidade de Durban na África do Sul. Essa conferência é considerada um marco significativo para ações de combate ao racismo, abrindo espaço para a discussão sobre as inúmeras formas como o racismo se manifesta nas sociedades.

A partir do ano 2000, com a realização da Conferência Regional das Américas, preparatória para a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata que aconteceu em Santiago do Chile, a temática chama campo de discussão e a Declaração oriunda da Conferência Regional das Américas, torna-se o primeiro instrumento a definir o conceito de “afrodescendentes” e a considera-los como sujeitos de direito internacional.

Por ocasião da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorre a ratificação do termo afrodescendentes pelos Estados participantes bem como o reconhecimento destes como “sujeitos do Direito Internacional dos Direitos Humanos, sendo assim aptos para adquirirem direitos e obrigações de forma direta no âmbito internacional segundo as disposições dos instrumentos internacionais” (DAVILA, 2018, p. 156).

Nessa Conferência, as demandas do povo negro estão mais explícitas, sendo articuladas para além dos regimes de segregação racial, trazendo para o debate as micro agressões e a urgência de um projeto educacional emancipatório para esse grupo. A partir da mobilização da categoria raça, se articula a relação entre Educação em Direitos Humanos com os marcos legais das políticas de promoção da igualdade racial, sobretudo no campo educacional.

A Declaração e o Plano de Ação de Durban, adotados em setembro de 2001, estabelecem importantes estratégias para promoção da igualdade racial, destacando inúmeras ações no campo educacional étnico-racial e de Direitos Humanos, e que passamos a destacar aqui.

Entre as medidas de prevenção, educação e proteção, com vistas à erradicação do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata em níveis nacionais, regionais e internacionais, a educação é destacada como mecanismo estratégico para a promoção do combate ao racismo, e as várias formas de discriminação:

80. Acreditamos firmemente que a educação, o desenvolvimento e a implementação fiel das nossas normas e obrigações dos direitos humanos internacionais, inclusive a promulgação de leis e estratégias políticas econômicas e sociais, são cruciais no combate ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e à intolerância correlata (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2001, n.p.).

No tópico n.º 95 da Declaração de Durban, a educação em direitos humanos é destacada como a chave para a mudança de atitudes e comportamentos baseados no racismo e para a promoção da tolerância e do respeito à diversidade. Seguindo esse viés, o tópico n.º 97 enfatiza os vínculos entre o direito à educação e a luta contra o racismo, conforme citação:

97. Enfatizamos os vínculos entre o direito à educação e a luta contra o racismo [...] incluindo a educação em direitos humanos, e a educação que reconheça e que respeite a diversidade cultural, especialmente entre as crianças e os jovens na prevenção e na erradicação de todas as formas de intolerância e discriminação (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2001, n.p.).

É possível verificar a relação estreita entre educação para as relações étnico-raciais e Educação em Direitos Humanos em toda a Declaração de Durban. Nas medidas relacionadas as Vítimas de Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, o tópico n.º 10 versa sobre a obrigação dos Estados em assegurar o acesso à educação aos africanos e afrodescendentes. Segundo a Declaração de Durban (2001, p. 40) é obrigação dos Estados “promoverem a plena e exata inclusão da história e da contribuição dos africanos e afrodescendentes no currículo educacional”.

Ainda na Declaração de Durban, o tópico Educação e Medidas de Sensibilização trata do comprometimento dos Estados com a educação antirracista. O tópico Educação em Direitos Humanos, na medida n.º 125 (2001, p. 73) “[...] solicita que os Estados incluam a luta contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata entre as atividades realizadas dentro da estrutura da Década das Nações Unidas para Educação em Direitos Humanos (1995-2004).”

Entre as medidas fundamentais que relacionam Educação Étnico-racial e Educação em Direitos Humanos, elenca-se: a valorização da história da África e sua contribuição para a humanidade; a inclusão de Educação em Direitos Humanos afim de promover o entendimento das causas, consequências e males do racismo; o incentivo as autoridades educacionais para elaborar materiais didáticos, promover a revisão e à correção de livros visando a eliminação de todas as formas de racismo, além do reforço aos componentes antidiscriminatórios e antirracistas nos programas de Direitos Humanos nos currículos escolares, assegurando aos

professores a formação necessária para o ensino de princípios de não-discriminação e antirracistas.

Em 2009, a Conferência de Revisão de Durban (Durban II), tinha entre seus objetivos avaliar a implementação da Declaração e Programa de Ação de Durban em níveis nacional, regional e internacional, cujo documento final volta a endossar a importância dos sistemas de educação para o combate as várias formas de discriminação, e reconhece as medidas que foram tomadas a nível nacional e internacional para promover a educação de direitos humanos e sensibilizar as pessoas sobre a importância da diversidade cultural.

Nota-se que a questão de combate ao racismo e sua relação com a educação vem sendo pautada pela comunidade internacional através de marcos normativos em nível mundial. Em 2005, foi lançado o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos com o objetivo de desenvolver estratégias e programas nacionais de educação em direitos humanos. Neste documento, ao tratar de políticas educativas, destaca-se a necessidade de assegurar a coerência na formulação de políticas incluindo a educação em direitos humanos nos planos nacionais de direitos humanos, os planos nacionais contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e as formas de intolerância conexas.

Neste interim, a correlação entre os mecanismos criados pela Declaração e Programa de Ação de Durban em consonância com a agenda de reivindicação dos movimentos sociais negros se destacam na América Latina e, em particular, no Brasil. Por esta razão, a influência da Declaração de Durban, bem como de todos os instrumentos normativos aqui citados, incide sobre a elaboração da legislação e de políticas públicas brasileiras que consideram a pauta de educação étnico-racial no país.

3.5 O PERCURSO HISTÓRICO DE CONSTITUIÇÃO DA LEI 10.639/2003: ATIVISMO NEGRO E AVANÇOS LEGAIS

A Lei 10.639/2003 é fruto da luta do Movimento Negro no Brasil ao longo da história. No cenário pós abolição, o governo republicano não tomou medidas de inclusão da população negra na sociedade. Nos primeiros anos da República, como forma de resistência, entre os anos de 1907 e 1937, surgem aproximadamente 123 associações negras que reivindicavam entre outras pautas o direito ao voto e a educação.

“Desse modo, era necessário que a iniciativa de se inserir numa sociedade excludente, discriminatória e estamental partisse do próprio negro, que, nesse complexo social, buscava

formas próprias de se afirmar e de sobreviver, de reconstruir sua identidade” (SILVA; PEREIRA, 2016, p. 3).

Foram as ações do ativismo negro que introduziram a categoria raça educação na agenda governamental. Considerando os instrumentos normativos internacionais de Direitos Humanos, o Brasil foi um dos países signatários da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela ONU em 1948.

Em 1951, três anos após a Declaração Universal dos Direitos Humanos afirmar em seu Art. 2º que “Todas as pessoas podem usufruir de todos os direitos e liberdades estabelecidas nesta Declaração, sem distinção de qualquer tipo, especialmente de raça, cor, sexo, língua, opinião política ou outra, origem nacional ou social, riqueza, nascimento[...]”, no Brasil foi promulgada pelo presidente Getúlio Vargas a Lei 1.390/51 (Lei Afonso Arinos).

Sendo o primeiro instrumento jurídico contra o racismo no país, enquadrava atos resultantes de preconceito de raça e cor como contravenção. Em seu Artigo 1º, a Lei Afonso Arinos “constitui contravenção penal, punida nos termos da 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).

É importante ressaltar que ao promulgar a Lei Afonso Arinos, o presidente Getúlio Vargas não só cedia as pressões da ONU, mas também o fez devido a luta do movimento negro, com destaque para a Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental do Negro de Abdias Nascimento, que realizará naquele ano o 1º Congresso do Negro Brasileiro.

Além de ser signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Brasil foi Estado-parte da I Conferência para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação em 1961, além das duas edições das Conferências de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial (1978 e 1983). Até 1989 quando foi revogada, a limitada Lei Afonso Arinos não havia sido severamente aplicada. Apesar dos casos de racismo serem noticiados com certa frequência, as forças policiais e judiciais não se empenharam em colocar a lei em prática. Ainda havia o receio de denunciar por parte da população negra naquele momento.

De acordo com pesquisa realizada no Centro de Estudos Afro-Asiáticos no Rio de Janeiro pelo historiador Jerry Dávila, apenas 23 pessoas foram legalmente acusadas por transgredir a Lei Afonso Arinos ao longo de 38 anos. Entre estas, 6 pessoas foram condenadas por recusar a matrícula em colégio e impedir entrada de pessoas negras em bailes. A recusa de inscrição de aluno em estabelecimento de ensino por questões de preconceito de raça ou de cor, previa prisão de três meses a um ano ou multa, de acordo com o Artigo 5º da Lei.

Com a efervescência do movimento social negro na década de 80, no ano de 1985, a Lei 7.437/85 (Lei Caó) deu nova redação a Lei Afonso Arinos. A nova lei era de autoria do deputado federal Carlos Alberto Caó de Oliveira, militante do movimento negro e membro do Conselho Estadual de Direitos do Negro (Cedine) do Rio de Janeiro. Sendo um dos parlamentares constituintes foi responsável pela inclusão do inciso XLII do artigo 5.º da Constituição de 1988 que determina que *a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível*.

A Lei Caó, incluía entre os crimes resultantes do preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil, entre outras questões recusar ou impedir ingresso de aluno em estabelecimento de ensino público ou privado de qualquer grau. O parágrafo único do Artigo 7º da lei também definia 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” (BRASIL, 1985).

No entanto, a questão racial ganhará maior relevância com a Constituição de 1988 que institui:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...]

XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei (BRASIL, 1988).

O texto constitucional altera o racismo de contravenção penal para crime inafiançável, considerando que este fere direitos humanos fundamentais já descritos nos tratados, acordos e conferências da ONU das quais o Brasil era Estado-parte. Avançando nessa pauta, a Lei 7.716/89, cujo projeto também é de autoria do deputado federal Carlos Alberto Caó de Oliveira, estabeleceu as penas para as práticas criminosas do racismo, ficando conhecida como Lei do Racismo.

Todos esses avanços na legislação incidem sobre a forma como o governo passa a receber as reivindicações do movimento social negro no que concerne as pautas educacionais. Em 1995, a Marcha Zumbi de Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida reuniu em Brasília cerca de 30 mil manifestantes. A Marcha culminou com a entrega do Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, ao então presidente da república Fernando Henrique Cardoso. Em seguida o presidente assinou um decreto criando o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI), cujo objetivo era sugerir propostas para melhoria da situação econômica do povo negro no país.

Nesse cenário, encontramos novamente o diálogo entre questão racial e direitos humanos, uma vez que um dos resultados da ação do GTI foi a criação do Programa Nacional

de Direitos Humanos (PNDH) em 1996, constituindo-se historicamente como o primeiro documento a inserir em suas bases a proposta da realização de ações afirmativas, alavancou as discussões sobre políticas de igualdade e apresentando propostas de combate ao racismo.

Como antecedente da Lei 10.639/2003, é importante mencionar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997, que propõem entre os temas transversais a Pluralidade Cultural o respeito a diversidade e o respeito aos diferentes grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira, colocando a escola como lugar que deve investir na superação da discriminação. Conforme os PCNs:

Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. Na escola, muitas vezes, há manifestações de racismo, discriminação social e étnica, por parte de professores, de alunos, da equipe escolar, ainda que de maneira involuntária ou inconsciente. Essas atitudes representam violação dos direitos dos alunos, professores e funcionários discriminados, trazendo consigo obstáculos ao processo educacional pelo sofrimento e constrangimento a que essas pessoas se vêem expostas (BRASIL, 1997, p. 122).

Partindo dos pressupostos citados, ao analisar documentos e marcos legais no Brasil, pode-se afirmar que a Educação Étnico-racial entra na agenda dos Direitos Humanos a partir da elaboração das três versões do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), especialmente aqueles anteriores a Lei 10.639/2003, a saber de 1996 e 2002. O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), em suas versões de 1996, 2002 e 2010, propõem ações com o intuito de garantir os direitos civis e sociais para a população negra. No que tange a educação, destaca-se o estabelecimento de mecanismos de promoção da equidade, levando em consideração a diversidade racial e cultural da sociedade brasileira no nível superior, além de assegurar a quilombolas e povos indígenas uma educação escolar diferenciada, *“respeitando o seu universo sociocultural e linguístico”*.

O Programa Nacional de Direitos Humanos de 2002, deu ênfase aos direitos sociais, relacionando-os a promoção de igualdade de oportunidades. Nesse sentido o PNDH considerou a questão racial destacando dois pontos relacionados a educação do povo negro. O primeiro menciona a necessidade de revisão dos livros didáticos de modo a resgatar a história e a contribuição dos afrodescendentes para a construção da identidade e o segundo visa a promoção de um ensino fundado na tolerância, na paz e no respeito à diferença, contemplando a diversidade cultural do país, incluindo o ensino sobre cultura e história dos afrodescendentes. Aqui, o documento faz menção a educação para as relações étnico raciais que, um ano depois, foi instituída pela Lei 10.634/2003.

Entre outros pontos principais, os citados programas, destacam o apoio e a definição de ações de valorização para a população negra a partir de políticas públicas, bem como o estabelecer mecanismos de promoção da equidade de acesso ao ensino superior. O PNDH 3 traz uma diretriz diretamente ligada ao combate às desigualdades estruturais, cujo principal objetivo estratégico é a promoção da igualdade e proteção dos direitos das populações negras, historicamente afetadas pela discriminação e outras formas de intolerância, destacando a preservação da memória e fomento à produção cultural da comunidade negra no Brasil.

Diante de todos esses avanços com a inclusão da questão racial na pauta dos Direitos Humanos e diante das discussões provocadas pelo movimento negro nacional e tendo como base o texto da Constituição, em 1995 foi proposto pelo Deputado Federal Humberto Costa, o Projeto de Lei n.º 859/95 que dispunha sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da disciplina 'história da cultura afro-brasileira'. O Projeto foi arquivada naquele mesmo ano. Em sua justificção, o deputado argumenta na Sala das Sessões, no dia 24 de agosto de 1995:

[...] A educação é um dos principais instrumentos de garantia do direito a cidadania [...] o que se vê, porém, é que o sistema oficial de ensino, cada vez mais, apresenta-se como um dos principais veículos da sustentação do racismo, distorcendo o passado cultural e histórico do povo negro.

*[...] A discriminação racial nas escolas públicas manifesta-se no momento em que os agentes pedagógicos não reconhecem o direito à diferença e acabam mutilando a particularidade cultural de um importante segmento da população brasileira que é discriminado nas salas de aula, nos locais de trabalho e na rua, não por aquilo que é dito, mas, acima de tudo, pelo que é silenciado. O Brasil é, fundamentalmente, um país de formação pluriétnica e multicultural. Mas, o povo negro ocupa posições subalternas em relação a classe dominante que considera a cultura afro-brasileira inferior e primitiva, considera sob a ótica e os parâmetros da cultura branca, que *exclui dos currículos escolares e dos livros didáticos a verdadeira contribuição do povo negro na história, desenvolvimento e na cultura do país.* (BRASIL, 1995, p. 20706, grifo nosso).*

Em 1999, o projeto foi reativado pelo Deputado Bem-Hur Ferreira e pela Deputada Ester Grossi, propuseram novamente a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira no currículo da rede de ensino, sendo dessa vez aprovado, mas apenas sancionado em 2003.

A Lei 10.639 de 02 de janeiro de 2003, sancionada no primeiro governo de Luís Inácio Lula da Silva, alterou a Lei 9.394/1996 (LDB) incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Esse fato significou um grande avanço nas políticas públicas de combate ao racismo, provocando euforia dentro do movimento negro nacional que, depois de mais de meio século viu sua reivindicação por uma educação antirracista ser atendida através de instrumento legal.

Ainda em 2003, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Seu objetivo era de redução de danos, tentando corrigir os efeitos danosos e cruéis deixados pelo sistema de escravidão no país, combatendo o racismo e promovendo uma democracia justa e igualitária. Em 2004, foi homologado o Parecer do CNE/CP nº 03/2004 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, sendo a SEPPIR responsável pela sua publicação.

As considerações e análises feitas no citado Parecer foram amplamente detalhadas pela Resolução do CNE nº 01/2004, cuja importância reside no fato de tornar o conteúdo obrigatório em todos os níveis e modalidades da Educação Brasileira, destacando a importância da formação dos professores e outros agentes educacionais na implantação das diretrizes nas instituições de ensino. No intuito de concretizar ainda mais uma educação voltada para o respeito a diversidade, em 2008 a Lei 11.645 realizou aprimoramentos e em 2009 surge o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e indígena.

Nesse contexto, é importante ressaltar ainda pontos específicos contemplados no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) que se articulam com as normativas de Educação para as relações étnico-raciais que seriam estabelecidas a partir de 2003.

O PNEDH, publicado em 2007, destaca que “a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural garantindo a equidade étnico-racial, religiosa, e cultural, além de fomentar a inclusão, no currículo escolar das temáticas relativas à identidade de gênero, raça e etnia, religião, entre outras”. Nesse ponto verifica-se a adequação da educação étnico-racial aos princípios da educação em direitos humanos. O documento ainda dispõe sobre a necessidade de assegurar a formação dos trabalhadores e trabalhadoras da educação para *“lidar criticamente com esses temas”*

Também é importante destacar as contribuições para a implementação da Lei 10.639/03 feita através da Proposta do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, como resultado da mobilização de instituições como a UNESCO e de intelectuais do movimento social negro e organizações da sociedade civil.

Assim sendo, o citado documento compreende que a educação, baseada nos direitos humanos, deve ter como referencial a pluralidade de etnias e culturas excluindo todas as formas de discriminação. Tal prerrogativa parte da defesa de uma mudança nas práticas pedagógicas vigentes direcionando-as a plena implantação das Diretrizes Nacionais para a Educação Étnico

Racial e das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos que devem ser observadas pelos sistemas de ensino e pelas instituições a ele ligadas.

Por sua vez, o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº12.288/2010), em sua Seção II que trata da Educação reforça em seu Art. 11 que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil” e ainda que tais conteúdos devem ser “ministrados no âmbito de todo o currículo escolar” (BRASIL, 2012).

Afunilando para a legislação educacional do Estado da Paraíba para o município de Cajazeiras, campo da pesquisa aqui proposta, o Plano Municipal de Educação (2015-2025) traz em suas estratégias para o Ensino Fundamental:

Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nº 10.63, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil (CAJAZEIRAS, 2016, n.p.).

Esta estratégia, que visa garantir a implementação da legislação para educação das relações étnico-raciais nas escolas municipais, não foi efetivada até o momento, limitando-se a ações isoladas do contexto curricular. Tal fato também fomenta a pesquisa proposta, sabendo que cabe aos conselhos estaduais e municipais desenvolver as condições necessárias para implementação das leis aqui citadas nos seus sistemas educacionais.

As ações de valorização para a população negra aqui destacadas, sobretudo no que diz respeito a educação traz à tona questões relacionadas não apenas a história e cultura deste grupo, mas a construção de uma identidade racial positiva dos sujeitos dentro do espaço escolar. E, nesse sentido, as tensões entre a igualdade postulada pelos direitos humanos e o direito a diferença como base para a construção das identidades e particularidades culturais.

3.6 MULTICULTURALIDADE E INTERCULTURALIDADE: TENSÕES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

Para introduzir neste trabalho a importância da multiculturalidade e interculturalidade dentro das discussões em torno da efetivação de uma educação étnico-racial pretendida pela Lei 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares é essencial tratar da problemática em torno das discussões sobre igualdade e diferença e sua relação com os direitos humanos na construção

das identidades a partir de um programa educacional. Para isto toma-se como argumento teórico algumas considerações feitas por Vera Maria Candau (2008) sobre esta questão.

Anteriormente foi mencionada a existência do desafio da copresença igualitária (Santos, 2017) entre o mundo dito “civilizado” e a sua “periferia” composta sobretudo pelos sujeitos “racializados” ao longo da história. Pensando a partir desse cenário que se desenhou no início da modernidade, é importante refletir sobre a crise dos direitos humanos relacionada a igualdade e a diferença que tem se delineado no atual cenário pós-moderno. Segundo Candau (2008):

Neste contexto, extremamente vivo e plural de discussão e busca, algumas questões podem ser identificadas como ocupando uma posição central nos debates, sendo expressão de matrizes teóricas e político-sociais diferenciadas. Entre elas podemos citar a problemática da igualdade e dos direitos humanos, em um mundo marcado por uma globalização neoliberal excludente, e as questões da diferença e do multiculturalismo, em tempos de uma mundialização com pretensões monoculturais (CANDAU, 2008, p. 37).

Portanto, existe uma tensão entre igualdade e diferença gerada no mundo supostamente monocultural pensado no contexto da mundialização. De um lado temos a igualdade impetrada pelo pensamento moderno e na qual se firmam os direitos humanos. No campo contrário, está o direito à diferença assegurado inclusive pela Constituição brasileira e por outros documentos internacionais de direitos humanos. Segundo a autora os direitos humanos foram compreendidos como direitos individuais fundamentalmente civis e políticos, mas atualmente existe uma urgência na garantia de direitos coletivos especialmente no campo cultural.

Esta tensão apontada por Candau requer uma ressignificação dos direitos humanos tal como foram concebidos na modernidade, ou seja, os direitos humanos constituídos nesse período estão postos sobre uma matriz de igualdade, o que os colocam em crise frente ao contexto atual no qual houve um deslocamento de ênfase que evidencia o tema da diferença.

Candau (2008) parte da síntese feita por Pierucci (1999, p. 7) ao falar sobre esta crise. Para ele:

A começar da segunda metade dos anos 70, passamos a nos ver envoltos numa atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se, em ritmo acelerado e perturbador, a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes de fato [...], mas somos também diferentes de direito. É o chamado “direito à diferença”, o direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente [...] o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros” (PIERUCCI, 1999, p. 7).

Partindo desse pressuposto, não se trata aqui de negar a igualdade para afirmar a diferença, na verdade, a articulação entre os dois polos remete “não só o direito de os diferentes

serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença” e nesse ponto estaria o deslocamento de ênfase. Diante da afirmação da igualdade, o direito à diferença aparece com força na atualidade.

No que diz respeito a crise vivenciada no contexto dos direitos humanos, Candau (2008, p.47) destaca três pontos para reflexão: a ambivalência em relação à afirmação e, ao mesmo tempo, a negação dos direitos; a relação entre indivisibilidade e exigibilidade e a tensão entre universal e particular. Neste estudo toma-se como referência os dois últimos pontos.

Primeiro a relação entre indivisibilidade e exigibilidade é útil para análise da efetivação da Lei 10.639/03 e das normativas a ela correlatas porque sua exigibilidade ainda é muito frágil como toda a legislação que versa sobre direitos sociais e culturais. Para Candau, existe um “descrédito e indiferença para com a proclamação de direitos que, como se afirma na linguagem comum, “não saem do papel” ou somente valem para algumas pessoas e classes sociais” (2008, p. 47).

Podemos ancorar aqui, a efetivação desta lei que, em vinte anos, tensiona com a indivisibilidade de direitos, a exemplo do direito à educação como universal. Logo, se todos tem direito à educação, porque assegurar um enfoque diferente para negros? Soa como se essa diferença fosse discriminatória no sentido negativo, considerando a pauta de igualdade que sustenta os direitos humanos fundamentais. Universalizando o direito à educação em uma escola monocultural a lei “não sai do papel”, porque não encontra campo de ação, uma vez que o racismo é negado dentro das relações sociais que se estabelecem na escola.

Partindo para a tensão entre o universal e o particular, retoma-se a questão do direito à diferença aqui já conceituado. Esta tensão é colocada no campo das discussões sobre direitos humanos, quando no Congresso de Viena, grupos de diferentes países questionaram a universalidade dos direitos construída a partir de uma única matriz ocidental e europeia. Para Candau (2008) é preciso traçar um caminho no qual seja possível reconhecer as diferenças culturais, a partir de uma concepção multicultural dos direitos humanos. Nessa perspectiva, a autora estabelece a necessidade em mudar “a afirmação da igualdade ou da diferença para a da igualdade na diferença.” (Candau, 2008).

Nesse cenário de tensões, a problemática sobre políticas identitárias emerge, sendo tratada mais amplamente no Relatório do Desenvolvimento Humano de 2004, publicado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Sob o título *Liberdade cultural num mundo diversificado*, o relatório enfatiza a relação existente entre desenvolvimento e cultura, trazendo o foco para a necessidade de políticas de identidade e exigindo o respeito pela identidade cultural das pessoas. Segundo o relatório:

O desenvolvimento humano exige mais do que saúde, educação, um padrão de vida digno e liberdade política. A identidade cultural dos povos deve ser reconhecida e aceite pelo Estado, e as pessoas devem ser livres de exprimir essa identidade sem serem discriminadas noutros aspectos das suas vidas. Em resumo: a liberdade cultural é um direito humano e um aspecto importante do desenvolvimento humano – e, assim, merecedora de atenção e acção do Estado (PNUD, 2004, p. 6).

O relatório aponta para a necessidade de elaboração de políticas públicas multiculturais que, ao reconhecer as diferenças entre grupos étnicos raciais, resolva situações de injustiça que foram enraizadas e naturalizadas ao longo da história. Considerando que mais da metade da população brasileira é composta por negros, a Lei 10.639/2003 assume um papel importante dentro das políticas públicas multiculturais e de respeito às identidades. A busca por justiça social no país passa pelo fortalecimento da identidade reivindicada pelo movimento negro também como base de resistência e de combate ao racismo assimilacionista que estruturou a sociedade brasileira. O relatório ainda destaca:

Líderes e teóricos da política, de todos os quadrantes, opuseram-se a qualquer reconhecimento explícito de identidades culturais – étnica, religiosa, linguística, racial. O resultado mais frequente tem sido a supressão das identidades culturais, por vezes de forma brutal, como política de Estado – através de perseguições religiosas e limpezas étnicas, mas também através da habitual exclusão e discriminação económica, social e política. O que é novo, hoje, é a ascensão das políticas de identidade. [...] as pessoas estão a mobilizar-se de novo em torno de velhas injustiças segundo linhas étnicas, religiosas, raciais e culturais, exigindo que a sua identidade seja reconhecida, apreciada e aceite pela sociedade mais ampla (PNUD, 2004, p. 1).

O relatório citado está corroborando a decisão de alterar 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" por meio da Lei 10.639/2003. Não se trata apenas estudar história e cultura afro-brasileira. A normativa tem um importante papel como política também de reparação, de reconhecimento e de valorização da identidade do povo negro no Brasil, à medida que a garante e valoriza como um direito individual e coletivo da população negra.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana evidencia a complexidade que envolve a efetivação das normativas antirracista na educação, porque além de exigir uma mudança de paradigma discursivo sobre a questão racial no Brasil, o faz em consonância com o processo de construção da identidade negra. Não basta apenas garantir o acesso, a permanência, e o conhecimento da história para o povo negro, é urgente “reparar danos, que se

repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos”, corroborando o fato do nosso país ser multicultural e pluriétnico (BRASIL, 2004, p.17).

Os “danos” aos quais as Diretrizes se referem são no mesmo documento tratados como uma demanda do Estado e da sociedade e entendidos como “danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais.” O documento ainda evidencia que os processos causadores dos danos foram o regime escravista, as políticas de branqueamento e de manutenção de privilégios dos brancos no pós-abolição. Entre os princípios enunciados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004, p.19) um intitulado “Fortalecimento de identidades e de direitos” orientam o caminho para essa reparação:

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

Dito isto, percebe-se a complexidade que a Lei 10.639/03 traz para uma sociedade conservadora, sobretudo encravada no alto sertão nordestino, cujas nuances do conservadorismo e patriarcado parecem mais eminentes. Romper com discursos vigentes assumindo os parâmetros trazidos pela normativa exige mais que o cumprimento de uma lei. A inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo escolar, não tem o intuito de ser apenas mais um conteúdo, mas o seu ponto crucial é, entre outras questões, o resgate da identidade do povo negro, incluindo-a na pauta de direitos e indo de encontro à ideia da branquidão como elemento universal. A lei prevê a desconstrução de estereótipos naturalizados e que interferem diretamente na noção que o povo negro tem sobre si, construída a partir da ideia de inferioridade.

É importante retomar aqui, o Plano Estadual de Educação do Estado da Paraíba (2015-2025) que traz em suas diretrizes a necessidade da educação para a cultura dos direitos humanos e das relações étnico-raciais:

Se a educação “para pensar certo”, nas palavras de Paulo Freire (1996, p. 17), defende “a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação”, a reflexão crítica de atitudes, comportamentos e/ou práticas discriminatórias de raça, classe, gênero e identidade de gênero, orientação sexual, convicção religiosa ou de qualquer outro tipo de preconceito precisa alcançar patamares mais elevados de construção equitativa da formação humana crítica – finalidade maior da educação (PARAÍBA, 2015, p. 79).

O citado documento compreende que a educação, baseada nos direitos humanos, deve ter como referencial a pluralidade de etnias e culturas excluindo todas as formas de discriminação. Tal prerrogativa, parte da defesa de uma mudança nas práticas pedagógicas vigentes direcionando-as a plena implantação das Diretrizes Nacionais para a Educação Étnico Racial e das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos que devem ser observadas pelos sistemas de ensino e pelas instituições a ele ligadas.

O Plano Estadual de Educação da Paraíba oferece ainda uma gama de contribuições teóricas para a formulação de uma educação antirracista considerando as várias etnias que compõem o povo paraibano. A leitura dos documentos curriculares estadual e municipal feita neste estudo, leva ao questionamento sobre os motivos pelos quais as políticas e práticas educacionais no campo das relações étnico-raciais não foram ainda efetivadas nos municípios que compõem o Estado.

A existência de um projeto de sociedade que tem como base as ideias de igualdade postuladas pela modernidade, no sentido de assimilar as diferenças, dificulta essa efetivação. Nesse contexto, onde o imaginário social é permeado pela concepção de uma cultura e de uma identidade única e nacional, a alteração do currículo escolar coloca no centro a tensão entre os pressupostos de igualdade e o direito a diferença.

Isto posto, retoma-se o desafio da “copresença igualitária” aqui já mencionado. Este desafio, é atravessado pela tensão entre a ideia de direitos humanos como pressuposto de igualdade, frequentemente expresso no discurso “somos todos iguais”, e o direito à diferença como ponto de partida para se reconhecer a identidade étnico-cultural. Esse novo cenário, também é desafiador para as escolas, que precisam formular novos discursos educativos, afastando-se das concepções discriminatórias e universalistas que estão no cerne de sua origem. Entender que a identidade estabelece relação com o desenvolvimento humano e a construção de sociedades democráticas (PNUD, 2004) é desafiante para a escola e exige a construção de pedagogias multiculturais, campo no qual a existência apenas dos aparatos legais tem se mostrado inoperante até o momento.

A escola na qual o povo negro foi incluído é uma escola que se organiza no início do período republicano como monocultural assumindo depois uma perspectiva multiculturalista

assimilacionista. Para entender esse processo toma-se como aporte teórico o pensamento de Candau (2008) e Walsh (2005, 2010) sobre multiculturalismo, interculturalidade e educação intercultural.

Walsh (2005) define multiculturalismo como um termo descritivo que se refere à multiplicidade de culturas existentes dentro de um espaço, seja ele local, regional, nacional ou internacional. No entanto, estas múltiplas culturas não estabelecem relação entre si. Para a mesma autora, interculturalidade se refere a relações complexas permeadas por negociações e trocas culturais, desenvolvendo uma interação onde “o outro é considerado um sujeito com identidade, diferença e capacidade de agir.” (Walsh, 2005, p.5-6)

Candau (2008, p. 49) aponta a problemática do multiculturalismo a partir de sua origem. O multiculturalismo não tem uma origem acadêmica, ele nasce nas “lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, nos movimentos sociais, especialmente os relacionados às questões étnicas”. Para a autora, a identidade é o *locus* de produção do multiculturalismo. Ainda argumenta que transpor a linha que divide o mundo acadêmico dos conhecimentos produzidos no seio das lutas dos movimentos populares não é um movimento fácil, apesar de ser objeto de estudo de muitos pesquisadores ainda é objeto de discussões sobretudo no campo educacional.

Diante da existência de diferentes abordagens do multiculturalismo, adota-se nesse trabalho duas delas para refletir sobre a efetivação da Lei 10.639/03 nas escolas municipais de Cajazeiras, a saber: a abordagem assimilacionista e a abordagem interativa, também conhecida como interculturalidade.

Nas palavras de Candau (2008, p.50) o multiculturalismo assimilacionista pode ser explicado a partir da ideia de que a sociedade é multicultural, no entanto, não existe igualdade de oportunidades em sua dinâmica, essa perspectiva:

[...] favorece que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No entanto, não se mexe na matriz da sociedade, procura-se assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. (CANDAU, 2008, p. 50).

Ou seja, a abordagem assimilacionista não se opõe a integração social de todos, contanto que esses “todos” sejam incorporados à uma cultura única e dominante. Em sua base está a proposta de universalização de tudo, inclusive da escolarização, sem dá espaço para a discussão

da importância de outras culturas. Há um movimento de deslegitimação de saberes diferentes daqueles que são colocados como centrais.

É importante deslocar esta abordagem do multiculturalismo assimilacionista para compará-lo com o racismo assimilacionista que se projetou no Brasil desde os primeiros anos da república. Estes se complementam à medida que seus discursos sociais formulam relações e lugares sociais marcados pela discriminação de qualquer um ou de qualquer coisa que não seja oriundo da cultura do dominador.

Partindo para as novas abordagens trazidas pela Lei 70.639/03 para a escola, é intrínseca a dificuldade dos sujeitos em se debruçarem sobre outra cultura e outros saberes que não sejam os de base europeia. Conhecimentos, saberes, tradições e visões de mundo de grupos racializados como indígenas e negros quando são trazidos para o centro das discussões em sala de aula, assumem um formato folclorizado⁷ e carregado de estereótipos depreciativos. Então, é possível concluir que tanto o racismo assimilacionista quanto o multiculturalismo assimilacionista visam incorporar todos os grupos, desde que estes sejam inseridos à ideologia dominante passivamente.

Sobre a exigência da mudança de mentalidade, é importante constatá-la entre os princípios que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, devem reger a educação étnico-racial. Estes princípios induzem a desdobramentos, que segundo o documento conduzem a “exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais”. (BRASIL, 2004, p. 24). Aqui, o referido documento alerta para algumas determinações:

Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos (BRASIL, 2004, p. 25).

A determinação para a formação dos profissionais da educação em diversidade, diferença e multiculturalismo para a reeducação das relações étnico-raciais, pressupõe a corrente do multiculturalismo crítico. Aquele de abordagem interativa e que acentua a

⁷ A folclorização é a parte de um mecanismo histórico de produção do homem-espetáculo ou espetaculoso, do ser exótico e leviano, e, como tal incorporado à dimensão não-séria — histriônica e mágica — da vida nacional. Opondo-se ao país operoso, racional, capitalista, esta cultura é expressão e suporte do que há de amalandrado, mágico, inconseqüente e preguiçoso da vida nacional. (Zezito de Araújo)

interculturalidade defendida por Candau (2008) e entendida por Walsh (2010) “como ferramenta, como processo e projeto que se constrói a partir das pessoas” e que “sustenta e requer a transformação das estruturas, das instituições e das relações sociais, e a construção de diferentes condições de ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver.” Segundo as autoras a interculturalidade entendida a partir destes parâmetros ainda não existe, ela precisa ser construída num processo permanente de negociação. Ela é uma estratégia de ação.

Walsh (2010) não parte da ideia do problema da diversidade ou da diferença em si, mas do ela chama de problema estrutural-colonial-racial. O que significa que a diferença foi construída a partir da hierarquia racializada, produzida pela estrutura colonial que, coloca no topo os brancos e embranquecidos e, na base, em condição de inferioridade, os indígenas e os afrodescendentes. Em suas palavras, o projeto da interculturalidade não é simplesmente reconhecer, tolerar ou incorporar os diferentes dentro da matriz e estruturas estabelecidas, como quer o multiculturalismo assimilacionista persistente na sociedade e, conseqüentemente, nas escolas. Para Walsh (2010) a interculturalidade quer “implodir as estruturas coloniais de poder e reconceituar e refundar estruturas sociais, epistêmicas e existenciais”. Esse processo deve acontecer, em especial, nas instituições educacionais.

Entende-se, portanto que, ao anunciar a necessidade da formação de professores acerca do tema multiculturalidade, trazendo questões de diferença e identidade, o texto das Diretrizes aponta para a exigência em questionar o caráter monocultural e/ou assimilacionista presente na escola como essencial para a efetivação da educação étnico-racial. Isso porque, nesse contexto, a função da escola muda de ênfase para despertar os estudantes para o reconhecimento e o direito à diferença. A escola está sempre num campo de negociação e de disputa dentro da esfera das relações de poder e, nesse processo, os conflitos sociais saem do campo da invisibilidade e passam a ser reconhecidos e confrontados.

Por esta razão, Walsh (2010, p.81) afirma que “um dos espaços centrais dessa luta seja a educação, como instituição política, social e cultural: o espaço de construção e reprodução de valores, atitudes e identidades e do poder histórico-hegemônico do Estado”. Logo, o contexto educacional é essencial para a promoção da interculturalidade. Sendo a base da formação humana, tanto pode ser usada para a manutenção como para a transformação da sociedade. Tomando como parâmetro o que já foi descrito neste trabalho sobre o processo de organização do sistema educacional do Brasil, em termo de normativas para interdição do acesso dos negros a esse sistema, fica evidente que os negros foram incluídos na escola racista e organizada para promover a manutenção da estrutura social pautada no racismo. Esse é um contexto que pouco

mudou, dada a necessidade de começar a construir uma sociedade antirracista a partir de uma lei que obriga a escola a promover essa mudança.

Candau (2008, p. 53) reafirma o desafio de construir uma educação intercultural dentro da perspectiva crítica, capaz de “promover os direitos humanos e articule questões relativas à igualdade e à diferença”. A autora anuncia estes desafios partindo de alguns verbos, são eles: desconstruir, articular, resgatar, promover e empoderar.

Desconstruir está diretamente associada a necessidade de:

[...] penetrar no universo de preconceitos e discriminações que impregna – muitas vezes com caráter difuso, fluido e sutil – todas as relações sociais que configuram os contextos em que vivemos. A “naturalização” é um componente que faz em grande parte invisível e especialmente complexa essa problemática (CANDAU, 2008, p. 53).

Logo, desconstruir, implica a necessidade de desnaturalizar a gama de estereótipos presentes no imaginário individual e coletivo dos sujeitos sociais, e já enunciado neste trabalho. Implica ainda, questionar o formato monocultural e etnocêntrico das políticas pública de ensino e dos critérios utilizados para composição dos currículos. Desconstruir pressupõe desestabilizar a universalidade dos conhecimentos. A escola é um lugar reprodutor de discursos prontos e mantenedores de uma verdade absoluta e universal, e que raramente são questionados em sua origem.

Para Candau (2008), outro desafio é *articular* igualdade e diferença “no nível das políticas públicas e das atividades pedagógicas”, o que pressupõe a valorização da diferença de saberes e práticas na educação do conjunto de alunos. Dessa forma teríamos o rompimento da educação monocultural.

Quanto a *resgatar*, estaria diretamente associado a construção das identidades culturais individuais e coletivas. Aqui existem dois aspectos a considerar: o resgate das histórias de vida pessoais e coletivas e os aspectos relativos à hibridização cultural na construção de novas identidades. Candau destaca:

É importante que se opere com um conceito dinâmico e histórico de cultura, capaz de integrar as raízes históricas e as novas configurações, evitando uma visão das culturas como universos fechados e em busca do “puro”, do “autêntico” e do “genuíno”, como uma essência preestabelecida e um dado que não está em contínuo movimento (CANDAU, 2008, p. 53).

Para Candau (2008), outro verbo fundamental seria *promover* “experiências de integração sistemática com os outros” (. Isso significa que para conseguir que professores e alunos possam relativizar sua forma de posicionar-se diante do mundo, será necessário que estes

tenham uma experiência de integração com outras formas de viver e enxergar o mundo. Para a autora, esse movimento exige a reconstrução da dinâmica educacional em sua tendência a guetificação. Portanto, essa promoção desembocaria em todas as dimensões do processo educacional, considerando a seleção curricular, as linguagens, as práticas didáticas e o papel dos professores e alunos, além do estabelecimento de relação entre a escola e a comunidade na qual ela se insere.

Por fim, *empoderar* refere-se, na perspectiva de Candau (2008) a emancipação de grupos sociais marginalizados ao longo da história, que por meio do empoderamento tem a possibilidade de romper com os estigmas que lhes foram historicamente impostos. Isso está diretamente ligado a potência de cada pessoa, no entanto, também tem uma dimensão coletiva que favorece a organização e participação dos grupos raciais na vida social. Portanto:

As ações afirmativas são estratégias orientadas ao “empoderamento”. [...] Têm no horizonte promover transformações sociais. Nesse sentido, são necessárias para que se corrijam as marcas da discriminação construída ao longo da história. Visam melhores condições de vida para os grupos marginalizados, a superação do racismo, da discriminação de gênero, da discriminação étnica e cultural, assim como das desigualdades sociais (CANDAU, 2008, p. 54).

Outro aspecto importante sobre a interculturalidade e, aqui já mencionado, é que ela estaria diretamente ligada a identidade. Walsh (2005, p. 7) explica essa conexão a partir da exigência de uma relação simétrica entre as múltiplas culturas a partir de um autoconhecimento de quem se é, e a formulação de uma declaração assertiva sobre a própria identidade. A autora define como autoidentidade “algo que não se pode escolher, mas que tem que ser negociado socialmente com todos os outros significados e imagens construídos como conhecimento que nosso próprio uso de identidade ativa”. Essa citação permite concluir que para se identificar há uma exigência de se diferenciar e, esse processo é, na maioria das vezes inconsciente, no entanto, é importante que assuma sua importância dentro do processo educacional nunca perspectiva de interculturalidade.

Nesse cenário, o cumprimento da Lei 10.639/03 envolve a implantação de uma educação intercultural como se aplicabilidade de uma, dependesse da efetivação da outra. Educar para as relações étnico-raciais dentro de uma perspectiva da educação em direitos humanos exige essa nova postura da escola. No que se refere ao modelo educacional vigente essas questões tornam-se complexas e trazem para a sistema educacional alguns conflitos, uma vez que, a escola, funciona como um recorte da sociedade que ela representa.

Portanto, a efetivação da Lei 10.639/03 e o cumprimento de suas Diretrizes serão possibilitadas a medida em que cada núcleo educacional à partir de um processo formativo reflita sobre os seguintes pontos: Porque o currículo mudou? Quais são os critérios usados para seleção de novos conteúdos? Quais são os critérios utilizados para elaboração de políticas públicas educacionais? Não somos todos iguais? No que se constitui o direito à diferença reivindicada pelos coletivos negros? Como articular essas questões em sala de aula? Como resgatar identidades se o próprio professor não reconhece a sua? Existe outra possibilidade de ver o mundo para além da construída pela sociedade ocidental?

Esta gama de questionamentos emerge ao estabelecer um paralelo entre a escola tal como ela é com aquela postulada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Ambas se complementam, supõem o exercício dos direitos humanos e se encontram com a educação intercultural em seus desafios. No entanto, nas prerrogativas elencadas pelo pensamento de Candau e Walsh, esses elementos ainda não existem como um ente educativo institucionalizado.

Como a educação focada na interculturalidade tem o poder de despertar nos sujeitos a compreensão das assimetrias existentes entre os grupos sociais na organização do poder, ela é por natureza, conflituosa. Talvez por ter nascido no amago dos movimentos sociais, sobretudo daqueles que reivindicam o reconhecimento de suas identidades culturais. No entanto, o conflito é gerador e promotor de coletividades solidárias. Esses parâmetros da interculturalidade vão de encontro a atual conjuntura de poder, para o qual a escola quase sempre esteve à serviço.

Portanto, chega-se a conclusão de que a interculturalidade é uma proposta de sociedade, um projeto político, social, epistêmico e ético (Wash, 2010) e, nesse cenário, a educação étnico-racial, atravessada pela educação em direitos humanos também ocupam esse lugar. A sua viabilidade se relaciona a construção de uma escola intercultural, onde as diversas culturas e saberes serão colocados em paridade.

4 OS SUJEITOS DE PESQUISA E SUAS FALAS SOBRE RACISMO

A proposta desse capítulo é apresentar os resultados da pesquisa realizada com alunos, alunas, professores e professoras das escolas públicas do município de Cajazeiras – PB. Destaca-se inicialmente as unidades de registro e em seguida, aponta-se os resultados, disponibilizando-os de acordo como os achados empíricos organizados dentro destas unidades.

4.1 OS OBJETIVOS E AS UNIDADES DE REGISTRO

A questão investigada neste trabalho de dissertação é a efetivação da Lei 10.639/03 nas escolas de ensino fundamental do município de Cajazeiras-PB e sua relação com a educação em direitos humanos. A investigação parte da premissa de que a Lei 10.639/2003 já teria sido implantada no sistema de ensino do município, por ocasião de sua inclusão no Plano Municipal de Educação de Cajazeiras e nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas. A priori, a discussão seria em torno de sua efetivação, considerando omissões, lacunas e desafios enfrentados, além de identificar as práticas e as vivências de professores(as) e alunos(as) no fortalecimento da identidade negra e suas estratégias de enfrentamento diante das tensões raciais presentes no ambiente escolar, conforme já colocado aqui.

Para realizar tal investigação foram definidos os seguintes objetivos geral e específico, respectivamente:

- Analisar o processo de efetivação da Lei 10.639/03 nas escolas de ensino fundamental do município de Cajazeiras-PB e sua relação com a Educação em Direitos Humanos.
- Discutir os desafios para a efetivação da Lei 10.639/03 e da normatização correlata nas escolas municipais, considerando sua relação com a Educação em Direitos Humanos;
- Entender como os professores(as) e alunos(as) percebem a questão da educação étnico-racial na escola e como viabilizam estratégias e ações educativas para o fortalecimento da identidade negra e para o enfrentamento ao racismo.

Tais objetivos desembocaram nas seguintes unidades de registro:

1. Relação entre educação étnico-racial e educação em direitos humanos
2. Características das manifestações de racismo em sala de aula
3. Conceito de identidade racial

As unidades de registro acima elencadas, foram analisadas a partir dos seguintes pontos:

1. Relação entre educação étnico-racial e educação em direitos humanos
 - 1.1. Compreensão dos professores sobre educação étnico-racial e educação em direitos humanos
 - 1.2. Os limites e as possibilidades da educação étnico-racial
2. Características das manifestações de racismo em sala de aula
 - 2.1. Descrição de casos de racismo
 - 2.2. Enfrentamento dos casos de racismo
3. Conceito de identidade racial
 - 3.1. Compreensão dos professores e alunos sobre identidade racial
 - 3.2. Autodeclaração racial de professores e alunos.

4.2 “EXISTE UMA POSSIBILIDADE DE VIR A TER ESSA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL?”: COMPREENSÃO, LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA VISÃO DOS PROFESSORES

Para tecer a discussão sobre a primeira unidade de registro que trata da relação entre educação étnico-racial e educação em direitos humanos, se faz necessário analisar as respostas dadas pelos professores, aproximando-as aos objetivos da pesquisa em questão. Para dialogar sobre esta unidade de registro foram feitas duas perguntas. Inicialmente “Como você entende a educação étnico-racial?” e em seguida “Existe alguma relação entre a educação étnico-racial e a educação em direitos humanos?” nessa seção.

As respostas serão discutidas a começar por qual a compreensão dos professores sobre educação étnico-raciais e, em seguida, qual a relação que eles estabelecem com a educação em direitos humanos. Aqui, se percebe que a educação étnico-racial é compreendida como algo importante e necessário por todos os professores entrevistados. É fundamental destacar que, a priori, o instrumento de coleta de dados não previa perguntar sobre o conhecimento da Lei 10.639/2003, pressupondo-se que tal conhecimento já existia, no entanto, a pesquisadora percebeu ao longo das entrevistas, a necessidade de fazer tal pergunta, obtendo o seguinte quadro: dos 12 professores entrevistados, 50% não conhecem a Lei 10.639/2003 e, os outros 50% conhecem a

lei superficialmente, e 100% nunca tiveram nenhuma formação sobre a mesma e, portanto, não estão seguros quanto sua aplicação em sala de aula.

Dentre os docentes que não tem conhecimento da Lei 10.639/03, foi contundente a pergunta feita por um dos entrevistados: *“Mas há uma vontade de ter essa educação étnico-racial? Existe essa possibilidade de vir a ter essa educação, essa disciplina?”*. A pergunta demonstra o não conhecimento das discussões pertinentes a educação étnico-racial em seu contexto amplo, além do desconhecimento do Plano Municipal de Educação (2015-2025) que estabeleceu como estratégia ações de implementação da Lei 10.639/2003 no ano de 2015, conforme texto a seguir:

7.13. Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígena e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil (CAJAZEIRAS, 2021, p. 46).

Isso posto, é possível concluir que entre os anos de 2015 e 2023, não foi realizada nenhuma formação ou ministrado cursos de formação continuada sobre as questões relacionadas a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com os professores de Ensino Fundamental II do município. Também se evidencia a ausência na pauta formativa, o estudo das metas e estratégias do Plano Municipal de Educação, ao menos, não a que trata da implementação da referida legislação.

As Diretrizes também estabelecem a responsabilidade dos sistemas de ensino de Educação Básica a providenciar a formação específica para os professores, conforme a seguir:

Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos (BRASIL, 2004, p. 23).

Outros professores destacaram a importância da discussão em sala de aula, apesar de não terem aprofundamento no assunto, tratando-o apenas a partir de ocorrências isoladas em sala de aula, conduzindo as questões de âmbito racial sob a ótica da democracia racial brasileira, na qual *“todos somos iguais”*. Disse um professor:

Sobre educação étnico-racial né? Então, eu acho de grande importância. Na realidade eu acho que o tratamento deve ser acima de tudo sempre muito igual, sem distinção, sem nenhuma diferença. Eu acho que todos têm a capacidade de atingir seus objetivos. Em particular eu não tenho essa distinção de raça, cor, de religião, na realidade todos são assim igualmente em condições de aprender tudo.

A expressão “todos somos iguais” aparece cinco vezes nas entrevistas. Este fato pode ser explicado tanto a luz do mito da democracia racial, ideologia que forjou a concepção racial dos brasileiros, como por meio da ideia de existência de uma identidade brasileira unirracial advinda do racismo assimilacionista. Candau (2010, p.27) chamou essa lógica de “daltonismo cultural”. Segundo a autora, essa analogia explica “o caráter monocultural da cultura escolar, e que tem implicações muito negativas para a prática educativa”, visto que “o daltonismo cultural tende a não reconhecer as diferenças étnicas ou não as colocar em evidência na sala de aula por diferentes razões”.

Analizando a questão a partir do pensamento de Candau (2010, p. 28), pode-se afirmar que o *o daltonismo cultural* dos professores se daria pela falta de formação para lidar com questões relacionadas à diferença, além da naturalização do ambiente escolar aparentemente monocultural que os leva a desconsiderá-la como “um desafio para a prática educativa”, ou seja, alunos são enxergados como se fossem todos iguais. Dentro dessa concepção de igualdade, cabe a naturalização de práticas discriminatórias. Como afirmou uma professora “*realmente eu nunca pensei sobre isso*”. Logo: “Se a cultura escolar é, em geral, construída e marcada pela homogeneização e por um caráter monocultural, invisibilizamos as diferenças, tendemos a apagá-las, são todos alunos, são todos iguais” (Candau, 2010, p.25).

Nesse sentido, se faz necessário que a escola assuma uma perspectiva intercultural a partir da constatação das diferenças étnico-raciais existentes nela e, de como estas atuam na individualidade de cada aluno e na construção de sua identidade. Candau (2008) afirma que é preciso entender que os processos socioculturais não estão desvinculados do contexto histórico do Brasil. No caso aqui investigado, o racismo em sala de aula e a construção identitária dos alunos sejam estes negros ou não, está relacionada ao passado colonial e escravista do país. Logo, numa escola monocultural que postula uma homogeneização racial e cultural de seus alunos e que reforça o malogro do mito da democracia racial, não existe espaço para as discussões propostas pela Lei 10.639/2003 e sua intervenção direta no currículo escolar.

Nas falas dos professores existe um esvaziamento do conteúdo social da Lei 10.639/2003, cuja premissa parte da necessidade romper com este modelo de educação eurocêntrico, para assumir ações educativas mais voltadas para a diversidade racial e a

multiplicidade de histórias que se entrelaçam na formação do Brasil e na própria formação da cidade. Essa realidade múltipla está dentro da escola, nas histórias individuais e coletiva dos alunos e professores, no entanto, é ignorada como elemento indutor de aprendizagens. As Diretrizes Curriculares para a EREER se referem a necessidade de “adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira”. (BRASIL, 2004, p.12). Ou seja, a superação das desigualdades não reside na negação da existência da diferença, mas na sua afirmação.

Ao menos três professores destacaram que, apesar de ser importante, a questão étnico-racial é trabalhada apenas no mês ou no dia 20 de novembro, por ocasião do Dia da Consciência Negra, afirmando que durante o ano letivo surgem “*outras demandas*” ou os conteúdos do livro didático não contemplam o tema de maneira adequada. Seguem as falas:

É um conteúdo muito importante, tanto pra nós, como para os alunos, porém nas escolas municipais a gente só tem mais chance de trabalhar em novembro, naquela... na consciência negra, entendeu? No conteúdo mesmo é muito pouco, é de relance [...]

[...] Mas hoje com as outras demandas que vão surgindo então não têm aquela temática específica assim, pra dizer que vem no livro. [...] Geralmente na minha disciplina é no mês de novembro que é quando a gente tem o Dia da Consciência Negra, é quando normalmente a gente se volta mais pra essa temática né.

O Art. 79-B da Lei 10.639/2003 determina que o dia 20 de novembro seja incluído no calendário escolar como “Dia Nacional da Consciência Negra”. Observa-se que, o dia 20 de novembro, passou a ser considerado como único momento para se desenvolver ações pedagógicas relacionadas a Lei. Se por um lado a programação em torno desse dia é importante, por outro ele acaba se constituindo como uma espécie de “álibi” para que o conteúdo seja omitido no currículo, reduzindo a educação étnico-racial a um momento específico do ano letivo.

Ainda sobre a mesma pergunta, a resposta de uma professora demonstra um conhecimento mais consistente acerca da educação étnico-racial e, de duas outras demonstra o início de um processo de aprendizagem sobre questões raciais e da Lei 10.639/2003. Uma delas colocou:

“Eu acredito que ela (a educação étnico-racial) é muito necessária principalmente porque a gente está num país onde mais de cinquenta por cento das pessoas não são brancas né? Aqui na escola, tem alunos das mais diversas etnias, e tem que ter essa discussão. (...) a gente vê muito caso de bullying

envolvendo principalmente afrodescendentes. Então essa é uma discussão que eu pessoalmente faço com bastante frequência todos os anos e em todas as turmas, porque existe a necessidade de ter uma conscientização por parte dos alunos e também por parte dos pais né?

Aqui, a professora emite um parecer de quem consegue observar a diversidade racial presente no ambiente escolar e os casos de racismo (frequentemente nas entrevistas denominado como bullying), atestando que a escola possui uma diversidade de sujeitos que precisam ser educados dentro de parâmetros interculturais.

As docentes que conheceram a Lei, embora superficialmente, e que se consideram em “*processo de aprendizado*”, ambas têm mais de quinze anos como professoras do município. Uma delas revela que o tema veio à tona a partir de seu contato com membros do movimento negro da cidade, o que nos remeta a importância desse movimento para fomentar discussões sobre as demandas da população negra, uma vez que a Lei é fruto da ação deste movimento em prol da educação dos negros no país.

Colocando aqui conhecimentos sobre o ativismo negro na cidade pela pesquisadora, constata-se a inexistência do movimento social negro no município durante as duas últimas décadas, não havendo nenhum, ou quase nenhum espaço de discussão ou de exigência e monitoramento sobre a efetivação da Lei 10.639/03 pelas escolas. O nascimento de organizações civis negras no município de Cajazeiras ocorreu apenas a partir do ano de 2021. A reivindicação feita por esses movimentos a abertura de uma Gerência de Igualdade Racial e da eleição do Conselho de Igualdade Racial para o município, com representação de membros do governo e da sociedade civil, também é recente. Sabe-se que a ação do movimento negro sempre foi, ao longo da história, essencial para que as demandas da população negra fossem atendidas no campo educacional. Sem essa presença geradora de novas epistemologias, verifica-se uma lacuna substancial no trato do conteúdo social da lei, cujo desenvolvimento está intrinsecamente ligado as contribuições e elaboração de saberes feitos no interior do movimento negro.

Ainda no aspecto relativo à formação dos professores e mudança de postura frente às questões raciais, uma professora destacou:

Olhe isso pra mim com toda sinceridade é um tema novo. Assim porque realmente eu tenho contato já com algumas pessoas que são do movimento negro aqui da cidade, né? [...] eu estou no processo de aprendizado, de ser educada, de educação no sentido mesmo de uma educação étnico-racial. Porque muitas coisas que a gente usava no cotidiano eu aprendi há pouco tempo que é racismo estrutural [...]. Então eu acredito que a educação étnico-racial é urgente, embora muita gente não acredite nisso, mas eu acho necessário, mas eu mesma na minha prática ainda sinto que falta muito.

A fala da professora remete ainda a análise de que para a efetivação da Lei 10.639/2003, será necessário que seu conteúdo seja aprendido pelos professores, cuja mentalidade encontra-se marcada pela estrutura assimilacionista da sociedade: *“muitas coisas que a gente usava no cotidiano eu aprendi há pouco tempo que é racismo”* e ainda *“a uns três anos atrás comecei a trabalhar em mim a questão do nome preto, porque nos nossos estudos nunca era explicado”*. A formação dos professores vai além de aprender conteúdos sobre a História e cultura africanas, mas está relacionada a romper com *“a presença de um imaginário social peculiar sobre a questão do negro no Brasil, alicerçado no mito da democracia racial”* (Gomes, 2010, p. 69).

A segunda pergunta, que faz parte desta unidade de registro fundamenta-se na relação existente entre educação étnico-racial e a educação em direitos humanos. Aqui, se faz necessário uma reflexão para continuação da análise: Se os professores não tem o devido conhecimento sobre educação étnico-racial a partir dos parâmetros normativos que a regem como farão uma articulação desta com a educação em direitos humanos?

Observa-se que os professores entrevistados demonstraram não possuir um arcabouço teórico para embasar suas opiniões que se mostraram apenas intuitivas, a partir de sua compreensão particular acerca de direitos humanos, sem relacioná-los à educação ou a conteúdos que devam ser contemplados no currículo escolar. Em nenhuma fala aparece o termo *“educação em direitos humanos”*, mas apenas a observação de que os negros também devem ter seus direitos respeitados porque são seres humanos, logo, o racismo fere os direitos humanos. Notadamente, as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (EDH) não são observadas pelas escolas municipais. O § 2º do Art. 2º da Resolução nº 1/2012 que estabelece as Diretrizes preconiza que cabe *“aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos(as) os(as) envolvidos(as) nos processos educacionais”* (BRASIL, 2012, n.p.).

É interessante ainda retomar aqui ao PNEDH que traz como um dos seus princípios norteadores que *“a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo”*. (BRASIL, 2018, p. 19). O mesmo documento propõe como ação programada a *“inserção da educação em direitos humanos nos processos de formação inicial e continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação”*. Logo, percebe-se que as implicações da normatização de educação em direitos humanos não estão sendo contempladas no processo formativo dos professores do município de Cajazeiras.

Ainda considerando a relação entre educação étnico-racial e educação em direitos humanos uma docente afirmou que tem ministrado os conteúdos de história, refletindo sobre o lugar periférico que os alunos ocupam dentro da cidade e incentivando-os sobre pertencimento e potencialidade: “*Tipo, ah eu sou preto, eu sou pobre, eu estou nesse lugar (...), mas eu acho que a escola tem essa responsabilidade de explicar o que é que eles podem fazer e para onde é que eles podem ir*”. Sobre a formação dos professores, Adelaide Alves Dias destaca a relação desta com processos de humanização e empoderamento dos sujeitos:

A tarefa de educar para/em os direitos humanos impõe à escola processos de qualificação de seu corpo docente. Isto porque, a realização de projetos educativos em direitos humanos supõe um conjunto de ações de natureza crítica e criativa, capazes de desencadear uma reflexão sobre a realidade existente, com o objetivo de ressignificá-la, recriá-la e reinventá-la na direção da construção de processos humanizadores de emancipação, empoderamento e autonomia dos sujeitos envolvidos (DIAS, 2008, p. 159).

Como forma de relacionar os dois eixos de educação, outra professora colocou sobre as incidências do capitalismo sobre a seleção dos conteúdos. Conteúdos tecnicistas são priorizados em detrimento dos conteúdos humanizadores, a exemplo da educação étnico-racial e educação em direitos humanos.

[...] as pessoas não entendem ao conjunto de direitos humanos né? E aí por que eu digo que tem relação. (...) Num regime capitalista que direciona o nosso tipo de aula para ser mais técnica do que humanizada e aí esses conceitos étnicos raciais, direitos humanos eles não são técnicos, eles são humanizadores porque são questões que você tem que conversar, tem que ouvir bastante e tirar as dúvidas deles, através desses conceitos, né?

Esta declaração remete a Bittar (2008) que refletindo sobre a escola como espaço de emancipação de sujeitos afirma que “um projeto de educação em e para os direitos humanos deve, acima de tudo, ser capaz de sensibilizar e humanizar” (Bittar, 2016, p.176). Tratando dessa relação conteúdos técnicos priorizados sobre os humanizadores, o autor ainda coloca:

Educação não é mero treinamento e não está somente vocacionada para incluir no mercado de trabalho; educação também serve como forma de humanização, especialmente considerado um mundo onde o humano, incalculavelmente, vem sendo expulso por relações onde a aferição econômica e a ‘utilidade do outro’ se medem a partir do valor do ter do outro (BITTAR, 2008, p. 176).

Concluindo essa unidade de registro, afirma-se que as Diretrizes Curriculares para Educação em Direitos Humanos e as prerrogativas de construção de uma escola intercultural ainda são ignoradas no contexto das práticas educacionais do município e, portanto, o diálogo

entre os eixos educação étnico-racial e educação em direitos humanos ainda é muito incipiente, carecendo da construção de um cabedal teórico para sua efetivação.

Ainda dialogando com os professores, dentro da primeira unidade de registro, foi perguntado sobre os limites e possibilidades para a efetivação da educação étnico-racial nas escolas municipais em que atuam e, nessa perspectiva, as respostas variaram significativamente.

Começamos a tratar aqui o que os professores consideraram como limites. Entre os 12 professores entrevistados, tivemos 11 abordagens diferentes, que foram: a necessidade de formação em educação étnico-racial; aceitação do tema pelos professores; o contexto cultural e educacional; o contexto político local; a priorização de outros projetos educacionais; ausência do conteúdo nos livros didáticos e falta de projetos vindos da Secretaria de Educação do Município.

Análises anteriores já configuraram a ausência de formação permanente ou continuada para os docentes sobre a questão racial. Entre os professores que destacaram como limite essa necessidade destaca-se *“a escola precisa capacitar os seus professores para lidar com essa questão”* e ainda *“a gente tem que sofrer alguns choques, ser educado. Primeiro os professores tem que passar por uma educação, pra poder aceitarem, porque se a gente não aceitar como é que a gente vai trabalhar isso dentro da sala de aula?”*.

Novamente nos deparamos com a não efetivação da Lei 10.639/03. A lei por si não altera as relações raciais existentes no ambiente escolar. O que possibilitará essa mudança incide sobre a formação dos professores e a qualidade desta para a aplicabilidade da Lei. A pergunta da professora, *“porque se a gente não aceitar como é que a gente vai trabalhar isso dentro da sala de aula?”*, remete a complexidade das relações étnico-raciais e naquilo que está na raiz do trato com essas questões pelo Estado e pela sociedade brasileira. A educação étnico-racial passa pela mudança de comportamento dos sujeitos e quebra da mentalidade colonialista vigente.

A introdução do conteúdo da lei é extremamente tímida nas escolas locais, existindo também níveis de resistência por parte dos professores. Um professor colocou: *“Eu acho que o limite que é básico é a nossa cultura”*. Um professor relatou *“Eu acho que o limite que é básico assim é a nossa cultura, né? A nossa cultura impede isso”*. Ambos referindo-se a forma como os professores refletem a sociedade e consideram o trato com as questões raciais, perpetuando uma escola culturalmente branca.

Outra resposta bastante elucidativa para a questão foi relacionada aos limites impostos pelo contexto cultural, educacional e político local. Uma professora descreveu o contexto de forma mais detalhada a realidade da cidade:

[...] nós recebemos, acho que a uns dez anos atrás, livros, não formações, livros do Governo Federal que podiam dar subsídios. Só que o contexto cultural, educacional e político de nossa região não contemplou a gente sobre isso. Inclusive teve uma formação na UFCG, que professores doutores formados nessa matéria, convidaram os professores do município a participar. Só que a prefeitura não quis fazer o convênio com a UFCG para poder fazer uma formação continuada para os professores. Então se a gente quisesse teria que ser num sábado, que seria mais complicado para todos.

Percebe-se nessa fala que a formação dos professores no sentido da educação étnico-racial não é uma prioridade, ficando a cargo da iniciativa particular do professor. Mesmo não tendo dados completos sobre a declaração racial dos alunos, naquilo que se pôde coletar nas fichas de matrícula do 9º ano, ao menos 29,67% se declaram pardos, 0,73% se declaram pretos, ou seja, 30,40% destes são negros, apesar de um olhar sobre as turmas apontarem para um percentual muito maior. Logo, o projeto educacional das escolas não caminha em consonância com as demandas dos sujeitos que atende, embora, a educação étnico-racial deve ser feita também para brancos, estes nas escolas públicas locais, são minoria. A fala de uma professora confirma percentuais a percepção: *“aqui e em outras escolas você tem um percentual de até 80% da população preta e parda, e não há uma discussão sobre isso (...)”*

Ainda na abordagem dos limites para a educação étnico-racial, em linhas gerais, ainda não há uma discussão da escola como um espaço multicultural e intercultural, onde a identidade dos sujeitos precisa ser valorizada na contextualização dos conteúdos. O espaço escolar continua sendo monocultural e reprodutor de conteúdos etnocêntricos, invisibilizando a realidade social e racial no qual os alunos estão inseridos. Como uma cidade gestada a partir de um contexto educacional excludente em sua origem, a mentalidade educacional local ainda é de controle sistemático do que pode ser realizado enquanto atividade educativa. Essa realidade também é moldada pelo contexto de religiosidade cristã presente nas escolas até os dias atuais. O relato de um docente, retrata bem essa análise e, apesar de logo, julga-se necessário citá-lo:

Eu acredito que o limite é muito político, porque existem muitos projetos dentro da escola que eu considero desnecessários, que não abordam as realidades locais e as coisas que são mais necessárias elas acabam ficando escanteadas [...] aí muitas vezes a gente tenta fazer alguma coisa que sai do escopo da nossa disciplina, tenta se aproximar mais dentro da área que é dos alunos e acaba encontrando barreiras que são estruturais, né? Eu mesma por exemplo, teve a semana da diversidade racial aqui na UFCG. [...] e eu me ofereci pra levar os meus alunos de 9º ano pra irem e eu não fui autorizada a levar os alunos [...] eu falei gente, é muito legal! Porque a gente pode levá-los pra missa, mas não pode levar o aluno pra uma apresentação de música clássica como uma vez aconteceu ali na SECUT?

Essa narrativa evidencia a valorização de uma cultura única no contexto educacional, existe, portanto, um limite que é imposto, de maneira subjetiva, por aquilo que é importante dentro de uma suposta “cultura local dominante”. E nela, não há espaço/tempo para um trabalho com culturas não dominantes, a exemplo da cultura negra, mesmo que dentro de um contexto acadêmico de discussão.

Outros limites para a educação étnico-racial apontados pelos professores entrevistados foi a ausência do conteúdo nos livros didáticos, no currículo e falta de vontade do poder público. É preciso pontuar que o conteúdo já está posto no currículo uma vez que a Lei 10.639/03 altera a LDB fazendo essa inserção. O que ocorre aqui é a falta de formação dos professores para lidar com a educação étnico-racial em sala de aula dentro de suas disciplinas. Seguem duas falas de professores nesse sentido:

É porque essa questão de currículo é uma questão muito a nível de município, né? Não adianta a escola implementar no seu projeto político pedagógico ou no seu currículo e o município não abraçar. E o estado, né? [...] Eu acho que deveria começar a ter essa discussão a nível nacional pra que, por exemplo, a proposta curricular da Paraíba né? Poderia agregar essa proposta da educação étnico-racial porque eu acho muito importante.

Outro docente ainda coloca que a educação étnico-racial e a educação em direitos humanos deveriam ser obrigatórias:

Aqui a discussão inicia a nível nacional, a nível de Brasil até a esfera estadual e municipal para que fosse inserido na grade curricular [...] E poderia ser tipo obrigatório. Que todas as escolas da rede, assim como tem um projeto socioemocional também se trabalhasse nessa perspectiva dos direitos humanos aí passando por esse viés do étnico-racial.

Analisando o relato acima a partir do que está disposto nos Plano Estadual de Educação da Paraíba e no Plano Municipal de Educação de Cajazeiras, percebe-se que este vai de encontro a garantia da implementação da educação étnico-racial e da educação em direitos humanos. O Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015-2025) contempla os dois eixos educacionais no item intitulado “Educação para a cultura dos direitos humanos, das relações étnico-raciais e da educação ambiental”. A meta 14 do Plano Estadual garante:

Implementar a educação das relações étnico-raciais, garantindo o cumprimento da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino no estado da Paraíba (PARAIBA, 2015, p. 87).

O Plano Estadual de Educação da Paraíba ainda prevê a constituição de práticas pedagógicas multiculturais e inclusivas, reconhecendo que estas são um “desafio para os profissionais da educação no sentido de reconhecer a diversidade dos (as) alunos (as) e favorecer uma ambiência de respeito e tolerância” (PARAÍBA, 2015, p.82).

O Plano ainda traz como estratégias a efetivação e o cumprimento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 em colaboração com os municípios, a promoção de ações para a formação continuada de professores, a promoção em com os municípios de campanhas educativas, e a elaboração de material didático e paradidático relacionado às diversas etnias e que contemplem a história e cultura dos povos indígenas, quilombolas e ciganos.

Quanto ao PME de Cajazeiras (2015-2025), já foi mencionado anteriormente o seu conteúdo pertinente a efetivação da Lei 10.639/03, contido na meta 7.13. Nesse contexto, questiona-se o fato de que no PME, a garantia de alteração nos currículos para incluir os conteúdos e implementar ações étnico-raciais, está preceituada como uma das estratégias que visam como a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem para atingir a média de 5,5 no Ideb.

Candau (2012, p. 237) traz o resultado da pesquisa “Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar” realizada numa parceria entre a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, a USP e o Inep que aponta para o fato de que as escolas com maior índice de práticas racistas apresentam as médias mais baixas na Prova Brasil.

Conforme ponto aqui já discutido, o PME (2015-2025) ainda traz a preocupação no que diz respeito ao índice de reprovação e abandono no Ensino Fundamental (anos finais). Segundo o diagnóstico feito no documento, as reprovações nesse segmento chegam a 17,3% e merece o desenvolvimento de ações pedagógicas de intervenção. (CAJAZEIRAS, 2021, p. 31)

Estabelecendo uma comparação com a pesquisa citada por Candau (2012), é notório que a qualidade da educação está diretamente ligada à valorização da diversidade presentes na escola. O enfrentamento do racismo em ambiente escolar está pautado também nas relações ali estabelecidas e o município precisa atentar para esta questão já observada em sua normativa, como meta para melhoria do ensino, mas ainda não efetuada.

Comprova-se uma disparidade entre as normativas e as falas e práticas pedagógicas docentes quando atribuem como limite para a efetivação uma necessidade de discussão e decisão do governo sobre a questão. Segue um relato que evidencia a análise: “*Aí é uma questão, não sei se do poder público, não sei se a questão de o MEC também querer, ter a vontade de adotar essa educação étnico-racial, que hoje é uma coisa que vem à tona sempre, sempre tem os movimentos, né?*”. Ao que parece, o tema vem à tona apenas quando a fala dos movimentos sociais negros ainda embrionários em Cajazeiras chegam na escola.

Além da formação dos professores no âmbito municipal, também foi destacado que um limite para a efetivação da Lei 10.639/2003 seria formação acadêmica em licenciatura. As instituições de Ensino Superior não estariam também cumprindo a legislação que prevê a inclusão de conteúdos, disciplinas, atividades curriculares e discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular dos cursos de licenciatura, sobretudo para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental.

Os professores entrevistados concluíram suas graduações no Centro de Formação de Professores da UFCG, e segundo estes os currículos dos cursos de licenciatura não contemplam tal formação, conforme a narrativa de uma professora de Língua Portuguesa:

Bem, eu acredito que o limite está antes mesmo de chegar na sala de aula, né? Eu me formei em 2015 e se a gente for observar a lei é de 2003, né? Fazem vinte anos. E eu observo que na minha formação não tive essa educação étnico-racial. [...] Então acho que essa falha ela vem desde a formação acadêmica. Estudei no centro de formação de professores da UFCG. [...] Aqui agora como professora percebo que ainda falta essa questão da formação continuada para professores, né?

As respostas dadas sobre os limites de efetivação da Lei conduziram a uma pergunta, que a pesquisadora considerou essencial, apesar de não ser contemplada no questionário inicial. Foi perguntado aos docentes: “Você já participou de uma formação sobre a Lei 10.369/03 promovida pelo município de Cajazeiras?”. A resposta de 100% dos professores entrevistados foi “Não!”

Quanto as possibilidades para a efetivação da educação étnico-racial nas escolas, as respostas foram: iniciativas particulares dos professores para estudar a questão, a possibilidade de a Secretaria de Educação trazer projetos e realizar formações com os professores, maior liberdade da cátedra e aulas de capoeira na escola. Notadamente, os professores parecem pontuar mais os limites que as possibilidades. Na ausência de formação ou planejamento para este fim, os professores que tem conhecimento relativo da Lei, tem iniciativas particulares para pautar o conteúdo, a exemplo da fala a seguir:

Eu acho que eu tento fazer dentro da minha sala, no meu contexto escolar sala. Eu trago questões como a diferença de conceitos, músicas, inclusive nós estávamos escutando agora um rap no 7º ano que fala sobre periferia e cidade e aí entra também esse contexto étnico-racial (...) é através dessas pequenas coisas que eu tento encaixar dentro do nosso conteúdo pra poder não ficar tão vazio. O que eu sinto que falta realmente é a formação.

É importante pontuar que a Lei 10.639/03 é uma política pública que nasce das demandas da população negra no Brasil. É também uma política de reparação e uma ação afirmativa que já foi conquistada em termos legais e, como tal precisa ser tratada pelos sistemas

de ensino. Embora as iniciativas particulares de professores sejam louváveis, relegar a Lei 10.639/03 apenas a este âmbito é esvaziar seu conteúdo social. Portanto, nas palavras de Gomes (2012, p. 42) “o papel indutor dessa Lei como política pública aponta para a ampliação da responsabilidade do Estado diante da complexidade e das múltiplas dimensões e tensões em torno da questão racial”. O Estado deve agir no sentido de discutir e formar os agentes educacionais acerca dessa complexidade.

A pesquisadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, no Parecer que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana afirma que a Lei 10.639/03 se trata de uma “política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros”. Tendo essa dimensão ela precisa ser assumida como uma política de Estado.

O apontamento de possibilidades para a educação étnico-racial aparece nas respostas dos professores entrevistados de forma cautelosa e tímida. Isso remete ao fato de não possuírem um arcabouço teórico sobre a Lei e suas diretrizes e, portanto, não conseguirem vislumbrar dentro das ações pedagógicas situações que possibilitem um trabalho mais efetivo com a temática. O âmbito da Lei ultrapassa os limites da escola, sendo uma discussão que questiona todo o imaginário racial brasileiro, extrapolando para questões políticas, sociais e identitárias e que, por muito tempo permaneceram intocadas e intocáveis pela sociedade brasileira, ficando restrita ao campo da militância negra.

É possível refletir sobre esta necessidade a partir da contraposição de duas falas de professores sobre as possibilidades de efetivação da educação étnico-racial no município de Cajazeiras. Um deles afirma:

Eu não vejo assim a questão de existir nenhuma distinção e não aconteceu comigo de forma alguma, não aconteceu de questão de racismo [...] eu confesso que não dou espaço pra que isso aconteça por tratar todo mundo igualmente, né? [...] Eu não tive problemas em relação a isso. Nunca tive em relação a essa questão.

Outro coloca uma visão bem diferente:

Existem possibilidades, mas elas são bem difíceis [...] é um voltar para dentro, os professores tem que reconhecer que precisam aprender, tem que primeiro você olhar pra dentro de si e decidir se você quer mudar ou não, reconhecer que você precisa aprender a ter uma visão diferente. Porque eu sou professora de história, e professor de história que não abre a mente pra ter uma visão dessa e reconhecer esse problema e desconstruir isso pra ter uma visão e dar uma educação diferente, né? Então a possibilidade pra mim seria essa. Seria

promover momentos educativos para os professores refletirem, dentro de sua prática e possivelmente eles aplicarem em sala de aula.

As duas visões se contrapõem à medida que o primeiro não coloca possibilidades, mas afirma não ter situações de racismo em sua sala de aula, o segundo afirma que as possibilidades existem “*mas são bem difíceis*”. Isso porque as possibilidades nascem de uma ruptura dos professores com o pensamento racial vigente que viria de um processo educacional particular. Enquanto para o primeiro as tensões raciais em sala de aula são invisíveis, para o segundo é preciso “*reconhecer o problema e desconstruir*”, apenas com esse movimento seria possível “*dar uma educação diferente*” e aplicar a Lei em sala de aula.

O pensamento racial brasileiro conduz a omissão da desigualdade de tratamento dispensado para negros e não negros em todas as instâncias, sendo reproduzida na escola. Nesse sentido, é necessário explorar todos os limites e possibilidades dos discursos raciais que estão perpetrados no imaginário para dá conta do conteúdo social da Lei 10.639/2003. Isso porque existe uma cumplicidade entre os conteúdos e discursos reproduzidos em sala de aula e a manutenção da estrutura racista.

A mentalidade demonstrada nas narrativas dos professores de que a escola é um ambiente neutro, onde existem direitos iguais e todos são tratados em igual condição, podendo aprender igualmente é um malogro do modelo universal da educação, sendo um reflexo da abordagem assimilacionista na escola. Nesse sentido, Candau destaca que a política assimilacionista:

[...] favorece que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No entanto, não se mexe na matriz da sociedade, procura-se assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. (CANDAU, 2008, p. 50).

Portanto, a compreensão dos professores sobre educação étnico-racial e seus limites e possibilidade ainda está marcada pelo imaginário vigente sobre as relações raciais no Brasil tomadas pelo mito da democracia racial, pela ideologia do branqueamento e pela ideia de um país sem racismo, fazendo com que a formação desses agentes educacionais seja algo urgente. As percepções colocadas pelos professores e discutidas nessa categoria de análise entram em contradição com as narrativas de casos de racismo discutidas na próxima seção.

4.3 “SAI MACACA DA MINHA FRENTE!” O RACISMO NARRADO POR PROFESSORES E ALUNOS E A ELABORAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO

Nesta seção será discutida a segunda unidade de registro “Características das manifestações de racismo em sala de aula” a partir de dois pontos: descrição de casos de racismo e as estratégias de enfrentamento. Para este fim, foram feitas aos alunos e alunas entrevistados as seguintes perguntas: “Como você avalia a questão do racismo na escola?” E em seguida “Você já presenciou um caso de racismo na escola? Se sim, descreva.”

No que diz respeito a pergunta “Como você avalia a questão do racismo na escola?” os seis alunos entrevistados, independentemente de sua declaração racial, foram unânimes em afirmar que existe racismo na escola, seguindo com a narrativa de episódios de “brincadeiras” e “tiração de onda” com os alunos negros, fato que já é rotina entre eles: “*virou uma rotina dos meninos*”. A partir desta informação, seguiu-se a pergunta “Você já presenciou um caso de racismo na escola? Se sim, descreva.” Nas respostas obteve-se narrativas contundentes sobre casos de racismo presenciados ou vivenciados por alunos e alunas revelando como o racismo os atinge na escola. As narrativas de casos de racismo feitas pelos alunos e alunas que se dispuseram a participar desta pesquisa expressam profundo sofrimento e desconforto.

A pergunta “Você já presenciou um caso de racismo na escola? Se sim, descreva” também foi feita aos professores e professoras e, nesse caso, as respostas variam entre “*Não*”; “*Não, porque os alunos ao meu ver, não tem essa tendência pra racismo*”; “*Eu não estou lembrando no momento*”, *posso ter presenciado algumas brincadeiras muito leves que eu não aplicaria como racismo*; “*Eu posso até não me recordar, mas eles gostam muito de se tratar mal, quando é uma pessoa que tem a pele mais escura*”; *Claramente, rasgadamente assim não, mas nos bastidores sim, as piadas de preto, né?*”.

E ainda os professores que afirmam ter presenciado: “*Sim, infelizmente sim. Dois casos contra duas alunas específicas*”; “*Muitos casos, muitas vezes. Quer dizer... eles mesmos, entre si!*”; “*Tem vários, vários*”; “*Com certeza! Inúmeras vezes, mais vezes do que eu gostaria de assumir em todos os anos que eu trabalho aqui, presenciei inúmeros casos de racismo*”.

Segundo a narrativa dos alunos os “apelidos” mais usados contra negros são: macaco, macaca, cara de macaco, carvão, super choque (se referindo ao super herói negro norte-americano criado pela DC Comics). O único aluno branco entrevistado não se referiu ao racismo a partir das supostas “brincadeiras”, no entanto, contou sobre um caso relacionado a um suposto roubo que ocorreu em sala e o aluno negro foi acusado.

Já nas entrevistas com professores os “apelidos” citados foram: macaco, cabelo de tuim, negão, tição, preto, bicho feio, cururu e super choque (se referindo ao cabelo de alunos negros). O único caso relatado por professor que não se referiu ao menosprezo à aos traços fenotípicos dos alunos negros, estava relacionado ao questionamento sobre a sua inteligência. Segundo um professor segundo o professor um aluno negro “*não aprendia*” e sempre atribuía isso a sua cor, inclusive os colegas também afirmavam “*é porque ele é preto*”.

Enquanto as brincadeiras e apelidos são considerados racismo por 100% dos alunos entrevistados, entre os professores existe uma variação de respostas, sendo que 4 professores afirmam ter presenciado inúmeros episódios de racismo, 3 relataram nunca ter presenciado casos de racismo na escola, 5 não se recordam de nenhum caso. No caso dos professores que afirmam nunca ter presenciado casos de racimo e dos que não se recordam, foi recorrente seguir essas respostas com a narrativa de um episódio de “brincadeira” ou “apelidos” entre alunos. Entende-se então, que a forma como os professores percebem o racismo é diferente de como os alunos também o percebem, por isso estes se sentem desconfortáveis em denunciar os casos para as autoridades da escola.

Caberia aqui uma pergunta: Se os professores nunca presenciaram ou não lembram ter presenciado casos de racismo, porque contam episódios nos quais alunos negros foram vitimados? Não seria a diversão dos brancos em detrimento do fenótipo dos negros uma manifestação de racismo na percepção dos professores? Obviamente a resposta relaciona-se com o fato de os professores desconhecerem o conceito de racismo a partir de seus parâmetros estruturantes e estruturais.

Os casos de racismo sob a ótica da brincadeira entre os alunos, trazem à tona a perpetuação dos estereótipos construídos em torno do fenótipo da população negra e que são persistentes no imaginário social. Para fazer esta análise se faz necessário trazer a definição de racismo recreativo que nas palavras de Moreira:

O racismo recreativo exemplifica uma manifestação atual da marginalização social em democracias liberais: o racismo sem racistas. Esse conceito designa uma narrativa na qual os que reproduzem o racismo se recusam a reconhecer que suas ações ou omissões podem contribuir para a permanência de disparidades raciais na nossa sociedade (MOREIRA, 2019, p. 31).

Moreira afirma ainda que, o racismo recreativo permite “encobrir a hostilidade racial por meio do artifício do humor” (2009, p. 150). Os *apelidos* recorrentes na escola, tem a mesma motivação de outras formas de racismo que é legitimar as hierarquias raciais, utilizando como mecanismo o humor. Essa prática perpetua “a falsa representação da irrelevância do racismo

no nosso país” à medida que o senso comum classifica as piadas racistas sobre negros como atos que não expressam desprezo ou condescendência”. Nos casos aqui analisados, a maioria dos professores os entendem como bullying ou apenas como brincadeiras entre iguais.

A irrelevância com que o racismo recreativo é tomado, fica explícito na fala dos professores que ao se referirem a *apelidos* como macaco, cururu, bicho feio, cabelo de tuim entre outros os classificam como “*nada grave*” ou “*muito leves*”, para serem considerados “*racismo violento*”. Os docentes desconsideram que tais episódios reproduzem e reforçam o processo de desumanização do africano ocorrido no Brasil desde os tempos coloniais, colocando agora os afrodescendentes nessa mesma condição de não humanos. Conforme Moreira:

[...] não pode haver expressão de ódio mais grave, nenhuma agressão ao status de membros de um grupo pode ser mais danosa do que a comparação deles a animais. Chamar uma pessoa negra de macaco significa emitir a mais perniciosa forma de ódio: é dizer que ela não pode ser vista como um ser humano. Uma sociedade que permite a circulação de discursos que negam a humanidade de um grupo de pessoas permite que eles possam ser discriminados, segregados e exterminados porque propaga a ideia de que eles não são merecedores de empatia (MOREIRA, 2009, p. 171).

Nesse sentido é como se a humanidade dos brancos existisse em detrimento da desumanização dos negros. Pires (2018, p. 76), retoma a obra *Pele Negra Máscaras Brancas* de Franz Fanon para mobilizar dois conceitos fundamentais no entendimento da desumanização dos negros naturalizada na sociedade pós-colonial. Os conceitos de “zona do ser” e “zona do não-ser” se constitui como limite estabelecido pelo projeto colonial para determinar, a partir da categoria raça, quem seria considerado humano e quem não seria. Logo, segundo Pires (2018, p. 67) “o padrão de humanidade é determinado pelo sujeito soberano (homem, branco, cis/hétero, cristão, proprietário e sem deficiência)”.

Tal qual aquelas linhas abissais, preconizadas por Santos (2007) e que demarcavam o Velho e o Novo Mundo na era colonial subsistem estruturalmente no pensamento moderno ocidental e, dentro das escolas demarcam o humano do não humano. É importante perceber que os abjetivos derogatórios atribuídos aos alunos e alunas negras animalizam esses estudantes através de figuras não humanas. Não seria está uma violência simbólica?

Portanto, a *zona do ser* foi tomada como parâmetro na elaboração do projeto educacional no Brasil. À *zona do não-ser* cabe apenas integrar-se a esse projeto, o mais silenciosamente possível, sendo apenas assimilado pela estrutura já posta desde os tempos em que foi possível ao negro frequentar a escola. Confirma-se, na fala dos professores, que as incidências da *zona*

do ser e do não-ser, se atualizam nas falas desumanizadoras dos alunos brancos e na desconsideração da gravidade dos episódios recorrentes por parte dos professores.

Falando sob a ótica das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, estas afirmam que a igualdade de direitos “requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras” (BRASIL, 2004, p.12). Aqui percebemos a perpetração dos discursos.

Nesse contexto é possível traçar um paralelo entre as narrativas de racismo coletadas nas entrevistas, com as possíveis estratégias de enfrentamento do racismo viabilizadas ou não dentro do ambiente escolar.

Dois episódios narrados por professores e, transcritos a seguir refletem a não existência de tais mecanismos e o despreparo dos docentes para lidar com conflitos raciais em sala de aula:

[...] tem uma pretinha na sala e ela “*professora, fulano me chamou, disse que eu sou negra*”. Eu disse: “*ô meu bem e você se acha que cor?*” Ela “*eu não sou, eu sou morena*”. O cabelinho dela né... ela é bem pretinha, o cabelo bem (inaudível). [...] Então, ela não queria se enquadrar, não queria se achar que era preta.

Teve um que disse “*seu negro!*” Aí o menino veio chorando. E realmente ele era negro. Eu olhei assim pra ele, ele chorou, chorou, ficou triste. Eu disse: “*Por que que você está triste?*” “*Porque fulano me chamou de nego.*” Eu disse “*E o que você é? Você, não é? você não nega o que você é não. Você acha que nego é alguma coisa errada? você nasceu assim. Aceite o que você é. Isso não é preconceito. O preconceito está em você.*”

As falas dos professores revelam que o padrão de comportamento da sociedade em desumanizar o negro, se reproduz dentro do micro universo que é a escola. A ação educativa de enfrentamento do racismo utilizada em ambos os casos se situa no campo da desumanização dos alunos negros sendo deslocado para o silenciamento dos alunos vitimados. As falas dos professores não consideram a “demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos” que se apoia na Lei 10639/2003 (2004, p.12) e que está preconizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREER. O reconhecimento do qual fala as Diretrizes, parte da “adoção de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade” e as estratégias devem ser pautadas no questionamento das relações étnico-raciais existentes na escola e nunca na sua reprodução, que notoriamente tem acontecido no contexto explícito pelos docentes.

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas,

expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual (BRASIL, 2004, p. 12).

As entrevistas com alunos demonstram que as estratégias de enfrentamento, sejam particulares ou coletivas, são construídas a partir da percepção do conjunto de atitudes e palavras depreciativas, que demonstram o racismo simbólico⁸, presente no comportamento dos colegas não negros e da anuência de seus professores. Segundo Moreira (2009, p. 53), as *microagressões* são tipificadas no ambiente escolar como *micro insultos* de alunos contra alunos e como *micro invalidações*, por parte dos professores.

Os *micro insultos* assumem, no contexto verificado, “a forma de representações culturais derogatórias e sinalizam desprezo por membros nos grupos minoritários” (Moreira, 2009, p. 53), enquanto as *micro invalidações* refletem a irrelevância atribuída pelos professores às experiências de sofrimento emocional e tensão vivenciadas por alunos negros quando vítimas do racismo.

Diante deste quadro, os alunos negros desenvolveram como estratégia de enfrentamento o silenciamento. Este é quase sempre impulsionado pela culpabilidade que recaí sobre eles quanto são vítimas de racismo e fazem qualquer denúncia. Suas falas comprovam tal premissa: “*Eu não falei pra ninguém, só fiquei calada, na minha, escutei e, tipo, fingi que nada aconteceu*”; “*Eu não tenho muitas reações, eu fico lerda, se eu for falar alguma coisa eu vou sair como errada*”; “*Eu fiquei tipo, sem o que falar, sem o que responder pra pessoa, eu não consegui reagir, não consegui soltar a voz*”; “*Fiquei triste porque ele ficou triste. Quase chorando, o menino! Só sabe quem sente!*”. A única estratégia de não silenciamento foi colocada por um aluno que afirmou “*Quando isso acontece geralmente eu digo a eles ‘ó, isso aqui machucou e tal’ e eles encaram de boa*”. Nesse caso o próprio aluno desenvolveu a estratégia de se posicionar quanto os atos partem de seus amigos.

A manutenção do silêncio desses alunos cotidianamente vitimados por micro violências raciais, manifesta o uso de uma das ferramentas que tem se mostrado eficaz na perpetuação do racismo no ambiente escolar. O silêncio é uma forma de manter relações sociais aparentemente pacíficas e está ancorado em expressões como “somos todos iguais” ou que utilizam como justificativa de articulação o aparato religioso cristão “somos todos filhos de Deus”.

² Racismo simbólico é definido por Adilson Moreira como as “construções culturais que estruturam a forma como minorias raciais são representadas. Elas são um ponto de partida para as ações de indivíduos particulares e também de agentes institucionais.”

Por fim, as falas dos professores “*O preconceito está em você*” e “*Eles têm preconceito com eles mesmo*” demonstram, segundo as Diretrizes um “equivoco” no trato das tensões raciais presentes em sala de aula:

Outro equívoco a enfrentar é a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a ideia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e, por isso, teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos (BRASIL, 2004, p. 14).

Retomando o tema da condição do negro pós-abolição, vale lembrar que foram elaboradas nesse período políticas de branqueamento cujo objetivo era a “eliminação simbólica e material da presença dos negros” na sociedade brasileira. A que se compreender que o racismo tem implicações na subjetividade do negro que desumanizado, tente ao branqueamento para se humanizar.

Ainda analisando o enfrentamento dos casos de racismo na escola foi feita a seguinte pergunta aos alunos: “O que você acha que deve ser feito para que o racismo não aconteça dentro da escola?”. Entre os 6 alunos entrevistados, 5 acreditam que seria necessário estudar questões raciais nas aulas, o que aponta a necessidade que os alunos negros tem de falar sobre racismo na escola. Um dos alunos destacou: “*Deveria estudar sobre a nossa raça e, com esse estudo, eles sabem um pouco mais da história da gente e nisso nos respeitam como uma pessoa normal, sem sofrer racismo por causa da pele. Nós ‘é’ meio que excluído do mundo, dos livros, né?*”.

A resposta demonstra que a subjetividade do aluno que sofre diretamente as tensões raciais em sala de aula é marcada pelo desrespeito a sua cor e a sua condição de pessoa humana, confirmando a desumanização, em seu desejo de “*ser respeitado como uma pessoa normal*”. A repetição dos casos de racismo influencia na construção de sua identidade, denotando que ações educativas para o fortalecimento da identidade também não são viabilizadas na escola. De acordo com Adesky (1997):

A aspiração de ser reconhecido como ser humano corresponde ao valor que chamamos de autoestima. Ela leva os negros a desejarem libertar-se do estado de inferioridade a que foram relegados e desembaraçar-se das imagens depreciativas de si mesmos (ADESKY, 1997, p. 167).

O aluno percebe ainda o apagamento da história do povo negro nos livros didáticos “*Nós ‘é’ meio que excluído do mundo, dos livros, né?*”. Tal exclusão é reflexo de uma escolarização universalizada que não estabelece diálogo com a comunidade na qual está inserida,

reproduzindo. Em um dos depoimentos, uma docente afirmou que, no livro didático adotado pelo município, há apenas uma página e meia que fala sobre negros. Para Candau (2008, p.53), observa-se aqui “o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e nas políticas educativas e impregnam os currículos escolares”. A autora, ainda afirma que questionar os “critérios utilizados para selecionar e justificar os conteúdos escolares, é desestabilizar a pretensa ‘universalidade’ dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas”. (Candau 2008, p.53).

Segundo Munanga (2005) o livro didático ainda carrega conteúdos depreciativos e preconceituosos em relação ao povo e a cultura africana. Estes ainda não foram revisados de modo a resgatar a história e a contribuição dos afrodescendentes para a construção da identidade, conforme disposto no PNDH de 2002.

Em suas respostas, os alunos também relatam que quando um caso de racismo chega à direção da escola, acontece apenas uma conversa com o aluno agressor e que o fato volta a acontecer, sendo as “brincadeiras” e “apelidos” recorrentes. Quanto a maneira de tratar o assunto em sala um aluno falou:

[...] o único jeito de impedir o racismo, eu acho que não é colocando como se nós fôssemos vítimas, nos apresentando como vítimas, mas sim como pessoas normais, tipo *‘eu vou ter pena dele pela cor dele’*. Não! eu quero ser tratado normalmente igual todo mundo é. Então eu acho que o único jeito disso era que se implementassem mais coisas na escola falando sobre isso. Não nos expondo como vítimas, mas como pessoas que passaram por isso.

A fala do aluno, não só aponta a necessidade de tratar o assunto em sala da aula, mas demonstra como as abordagens dos professores continuam carregadas de estereótipos negativos sobre a população negra. Munanga (2005) afirma que as relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores estão permeadas pelos mesmos preconceitos presentes na sociedade e os professores tomados por tal introjeção “não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade” (Munanga (2005, p.15). Tomando como base o ponto em que o aluno afirma não querer que o professor discuta o racismo a partir de *“eu vou ter pena dele pela cor dele”*, Munanga afirma:

Na maioria dos casos, praticam a política de avestruz ou sentem pena dos “coitadinhos”, em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho

e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana (MUNANGA, 2005, p. 15).

Esse mesmo aluno apontou que apenas uma professora trata a questão racial com maior frequência e que a aborda de maneira adequada: *“ela sabe explicar de forma que não faça ninguém se sentir desconfortável, mas tirando ela eu acho que o tema não é muito abordado”*.

Ainda sobre o que poderia ser feito na escola para que o racismo não acontecesse um aluno autodeclarado branco respondeu à questão de forma diferente dos alunos declarados pretos e pardos. Afirmou que seria necessário *“ter uma sala pros brancos e uma sala pros negros, para separar as duas espécies”*. Essa resposta revela que dentro do ambiente escolar a reprodução de ideias relacionadas ao racismo aversivo também existe. Segundo Moreira (2009, p. 46), o racismo aversivo *“indica o desprazer na interação social com negros, motivo pelo qual pessoas brancas tentam evitar contato com eles ou os tratam com o devido distanciamento social”*. Nota-se essa característica, em todo contexto colocado pelo aluno entrevistado. Munanga (2004, n.p.) afirma que *“a cor da pele foi considerada como um critério fundamental e divisor d’água entre as chamadas raças.”* E dentro dessa prerrogativa estaria a ideia de espécie humana dividida em raças e que permanece de certo modo no imaginário coletivo.

O aluno expressa o desejo de simples separação ou segregação sem mencionar qualquer necessidade de estudar sobre a questão racial, demanda que aparece na fala de todos os alunos pretos e pardos. Separar seria uma solução, visto que, na concepção deste aluno *“existem poucos negros na escola”*. Não foi possível comprovar este dado visto que a escola em questão não tem nenhum registro de cor/raça dos alunos, e que deveria ter sido coletado no momento da matrícula e registrado nas fichas individuais dos mesmos.

É importante destacar que a elaboração de um projeto educacional em que a escola esteja suficientemente envolvida com a comunidade em seu entorno, passa a considerar as demandas simbólicas dos seus alunos que, além da urgência da desnaturalização dos estereótipos racistas, passa pela construção e fortalecimento de suas identidades negras. A escola monocultural precisa ser questionada pois assume a posição de aparato que justifica o racismo vigente na sociedade. Vivemos em uma sociedade multicultural e segundo Candau (2010, p.16) a escola está sob o risco de se distanciar *“cada vez mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens”*.

O distanciamento dos professores em relação as questões sociais e raciais dos alunos, os mantem alheios as demandas básicas da população que educam. A maioria dos professores são brancos, residentes fora dos bairros periféricos onde estão as escolas, evidenciando que as

questões de raça, enquanto elemento motivador de relações igualitárias, não fazem parte do cotidiano da maioria dos professores e, portanto, não se configura uma preocupação social e educacional. A pergunta de uma professora acerca da existência de uma lei ou de uma discussão a nível nacional pertinente a questão da educação étnico-racial aponta para este fato.

4.4 “*NEM PRETO E NEM PARDO! UM POUQUINHO DE CADA*”: A (DES)CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES E A NEGAÇÃO DA NEGRITUDE

Seguindo para análise da última unidade de registro “Conceito de identidade racial”, foram feitas duas perguntas para alunos e professores no intuito de coletar dados sobre a categoria identidade racial. Aos professores foi perguntado: “O que você entende por identidade racial?” e “Como você se declara em relação a questão racial?”. Aos alunos foi perguntado: “Como você se declara em relação a questão racial?” e “Sua declaração racial tem a ver com sua identidade?”.

As perguntas sobre identidade racial foram as mais difíceis de sempre respondidas, o que denota a ausência de trato com essa questão nas escolas locais. Sobre identidade, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais apontam como princípio o “Fortalecimento de Identidades e de Direitos”, onde orientam para o “desencadeamento de processos de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida da população negra”. O PNEDH de 2007 também aponta para a inclusão de temas relativos à identidade de raça e etnia nos currículos escolares como princípio da educação em direitos humanos. Considerando que nenhum dos professores entrevistados teve formação sobre a temática, todas as respostas foram baseadas em entendimentos pessoais e opiniões aleatórias acerca da palavra “identidade”.

As respostas dos professores sobre o conceito de identidade racial variam deste a identificação com elementos artísticos como a música; reconhecimento como parte de um determinado grupo cultural; identificação com a sociedade e ser aceito por ela; identificação com pessoas da mesma cor; aceitação enquanto ser humano; identidade como a cor da pele e ter orgulho de ser negro. Todas as respostas passam pela ideia de aceitação.

Alguns professores relatam em suas respostas a dificuldade de alunos em assumir a identidade negra e, dependendo da cor da pele se identificam como brancos. Uma professora assim definiu identidade:

É se aceitar, se assumir enquanto pessoa dependendo, no caso deles, da raça e ter orgulho de se dizer *'eu sou negro'* como no caso dessa aluna que eu citei anteriormente que, pela cor da sua pele ela não se sentia negra ou tinha vergonha, eu não sei, mas achou melhor dizer que era morena, mas especificamente, morena clara e não se assumir *'eu sou negra, faço parte desse grupo'*

Ao relatar a dificuldade de negros em se identificar com tal, alguns professores reproduziram falas de alunos a exemplo da dúvida de um aluno ao responder um questionário: *"professora e eu sou o quê?"* ou ainda, *"ah, mas eu sou branco e fulano é tição, como é que pode fulano ter vindo da mesma família que eu"* ou ainda *"eu não sou negra, eu sou morena clara"*.

Ao menos três professores atribuíram essa dificuldade a desvalorização do povo negro ao longo da história e ao espaço periférico que esses alunos ocupam na cidade, conforme afirmação *"não tem como você se identificar com uma coisa que a sociedade burguesa combate, você não quer ser combatido, então eu não me identifico com aquele grupo"*.

À medida que os professores reivindicam a declaração racial positiva dos alunos como negros, rechaçam-nos ao serem vitimados pelo racismo, não considerando as agressões verbais como graves ou racistas, entendendo-os como episódios de conflitos interpessoais sem gravidade, ou seja, mero desentendimento entre dois estudantes, classificando-os como bullying. Logo, o racismo passa despercebido enquanto elemento estruturante da sociedade e da escola, ficando isento de qualquer ação mais efetiva das autoridades educacionais. Os estereótipos são reelaborados e corroborados nas ações cotidianas, o que leva ao silenciamento frente as microagressões.

Outros consideram a questão da identidade racial como algo irrelevante ao afirmar *"Aqui a gente não tem racismo, a gente não faz diferença. Pra mim eu, você, a professora ali, nós somos iguais, não é a pele que vai determinar nada"* ou *"A cor é o de menos"*. No entanto, percebe-se que tudo na escola assume uma dimensão racial, especialmente no campo das relações sociais estabelecidas e da seleção de conteúdos relevantes para o currículo. Os discursos quase sempre esbarram no reforço do mito da democracia racial com a falácia da não existência do racismo na escola e do discurso da igualdade. Nas palavras de Munanga:

Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (MUNANGA, 2005, p. 15).

Diante disso, percebe-se que as ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas do município, no que diz respeito ao fortalecimento das identidade e enfrentamento do racismo, além de não corroborarem com a Lei 10.639/03 e toda legislação correlata, também caminha em descompasso com o PME (2015-2025) que traz como estratégia para atingir a meta de fomento de qualidade da educação básica, a implementação de “ações educacionais nos termos da Lei 10.639/2003”, além de “ações colaborativas com fóruns de educação para diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil” (CAJAZEIRAS, 2021, p.41). Outra estratégia para esta mesma meta é garantir a “preservação da identidade cultural” das populações tradicionais”. Ambas as estratégias não estão sendo efetivadas e, comprovadamente, não fazem parte do cotidiano escolar.

A falta de formação dos professores sobre a temática foi suficientemente comprovada pelas falas, o que também se reflete em como os mesmos se declaram racialmente. A análise sobre as autodeclarações pode ser iniciada a partir da fala de uma professora *“Eu acho que ainda é muito confuso as pessoas conseguirem de fato saber se identificar”*. Ao responder à pergunta “Como você se declara em relação a questão étnica” obtivemos o seguinte quadro: 5 professores se declaram brancos, 4 pardos, 2 negros e 1 declara não saber.

Os professores declarados brancos “justificavam” sua branquidade trazendo falas como *“Eu me declaro branco. Mas com muito respeito, logicamente, né? Por que não é a cor que define a pessoa”* ou *“eu me identifico como branca, mas eu fico todo tempo me questionando”* e ainda *“eu acho que eu declaro que sou uma pessoa equilibrada e madura em relação a cor, eu não tenho preconceito. Eu sou branca!”*. As falas reproduzem a falácia do mito da democracia racial brasileira, enaltecendo o suposto respeito que a branquitude teria pelos não brancos. Aqui, verifica-se que qualidades como respeito, equilíbrio e maturidade aparecem associadas a condição de brancos. Segundo Munanga (2005, p. 52) qualidades socialmente positivas são atribuídas aos brancos, isso porque, encontra-se um terreno favorável para justificar a pretensa inexistência de racismo por parte quem se declara branco. Ao mesmo tempo, os brancos se esquivam da condição de racistas no trato com os alunos.

Ainda sobre a declaração racial dos professores brancos, uma professora se referiu a sua identidade partindo do marcador da leitura racial feita pela sociedade, *“para a sociedade eu sou vista como uma mulher branca, porque minha pele é muito clara, meu cabelo é mais pro lado liso, mas eu tenho uma valorização extrema pela minha descendência que é negra e indígena”*. Segundo Munanga (2004, p.51) “os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico”, daí a

miscigenação surge como marcador de certa confusão identitária, ao menos para aqueles que não consideram a “leitura racial” que a sociedade faz deles.

Entre os professores que se declararam pardos houve colocações como “*Eu acho que eu me declarei como pardo*” (dúvida sobre a declaração no Censo do IBGE); “*Eu nem sou preta, mas também não sou branca, eu acho que eu sou parda*”; “*Não sou branca mais sou parda*” ou ainda “*Apesar de ter a pele um pouquinho mais clara, mas eu não me considero branca, coloco-me como parda*”. As falas demonstram os efeitos do projeto de branqueamento sustentado pelo racismo assimilacionista no Brasil. Percebe-se que os pardos não se identificam com a negritude, se declaram pardos ao perceber que não podem ser considerados brancos (sempre olhavam para o braço antes de se declarar). Persistindo a negação da condição de negro, tendem ao branqueamento e demonstram dúvida sobre sua identidade racial marcada pela miscigenação. Sobre essa questão, Munanga afirma que “num país que desenvolveu o desejo de branqueamento [...] Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras”.

Antes de e fazer as conjecturas sobre a questão de autodeclaração dos alunos entrevistados, é importante lembrar que do total de alunos do 9º ano das escolas pesquisadas, 58,24% não possuem declaração racial em suas fichas de matrícula. O não preenchimento da variável cor/raça nas fichas de matrículas dos alunos é recorrente, demonstrando que existe uma falta de monitoramento das escolas e, em consequência, da rede municipal, em relação a cor/raça dos alunos, informação importante para promoção de políticas públicas que visem a igualdade racial e para um diagnóstico sobre o desenvolvimento das aprendizagens a partir desse marcador. Essa lacuna é forte indicativo de que questões raciais não são consideradas para a condução do projeto educacional inclusivo nas escolas.

Seguindo para a autodeclaração dos alunos entrevistados obteve-se o seguinte: 3 alunos(as) autodeclarados(as) pretos, 1 aluno autodeclarado pardo, 1 aluno autodeclarado branco e 1 aluno autodeclarado moreno. O aluno que se autodeclarou branco não usou artifícios para justificar sua brancura, ele afirmou-se categoricamente branco. Os três alunos que se declararam pretos da mesma forma, foram diretos em suas respostas, mas acrescentaram alguns comentários que reforçam seu sentimento de pertença ao grupo negro: “*Eu sou preta! Sou preta! Porque minha família toda é (...) eu sei que sou entendeu? Eu tenho sangue de gente negra em mim!*” e outra “*Eu sou negra e me declaro preta. As pessoas ficam diferenciando morena, parda... eu digo, eu sou preta!*”, e ainda, “*Eu me autodeclaro preto. Eu tenho orgulho de minha cor e não mudaria quem eu sou*”. O branco, como sujeito universal, não precisa de reforços à sua brancura, ele simplesmente é.

As respostas dos três adolescentes que se declaram pretos, representa a construção de uma identidade negra positiva, que evidentemente foi desenvolvida como estratégia de afirmação e de empoderamento. Observou-se que esse aluno e alunas usam cabelos trançados (box braids), twists e cabelos crespos, trazendo para a escola a estética negra sem os artifícios próprios do branqueamento. Para Adesky (1997, p. 168) “a recuperação de uma estética negra serão os instrumentos privilegiados para propiciar a interiorização de uma nova imagem positiva do negro”, sendo um elemento importante na construção da identidade dos alunos. Sobre essa análise, as Diretrizes Curriculares para EREER propõem:

[...] a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 11).

Percebe-se ainda que a construção da identidade parte da premissa da valorização da história do povo negro no Brasil, isso por que, os adolescentes em questão são alunos das duas professoras da disciplina História que trabalham questões raciais e tem relativo conhecimento sobre a Lei 10.639/03, levando para a sala de aula, de forma adequada (nas palavras de um aluno) questões raciais que são contextualizadas com os conteúdos da disciplina. Nesse sentido, há uma intenção de fomentar uma “educação intercultural em perspectiva crítica e emancipatória e que promove a desnaturalização da rede de estereótipos e preconceitos que povoam nossos imaginários” (CANDAU, 2008, p. 53).

Uma das professoras dos alunos mencionados acima relatou: “*Eu trabalho com a questão do branqueamento né, que houve essa política aqui no Brasil. A piada racista é muito comum... e o pior é que tem muitos alunos que não entendem o peso dessas palavras, que acham que aquilo é brincadeira*”. A professora ainda narrou o caso de um aluno negro, estudante e trabalhador e que os colegas sempre se referem a ele de uma forma negativa, sempre no sentido de menosprezá-lo e diminuí-lo, “*Tá vendo o negão aí, o negão não passou não*”. Diante dos episódios a professora descreve sua tentativa de ação educativa de enfrentamento do racismo: “*falei que aquilo não era correto e que enquanto isso acontecesse e se viesse a acontecer novamente em minha aula todos iriam pra Direção e, seriam punidos de acordo, porque aquilo ali era crime e eu sempre falo pros meninos que racismo é crime*”. A ação de enfrentamento descrita remete a uma tentativa de desconstrução do imaginário coletivo acerca do racismo recreativo presente em sala de aula, tratando-o como crime.

Neste caso, a punição quanto as questões de racismo, estão previstas pela Resolução Nº 1/2004 do Conselho Nacional de Educação que em seu artigo 6º estabelece a criação de órgãos colegiados nos estabelecimentos de ensino que teriam a responsabilidade de encaminhar soluções para as situações de discriminação por meio de ações educativas. No entanto, o parágrafo único deste artigo prevê que “os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988”.

Seguindo a análise das declarações raciais dos alunos, 1 aluno declarou-se pardo e 1 moreno, lembrando que este último foi declarado pardo pelo responsável no momento da sua matrícula na escola. Quando indagados sobre sua declaração racial responderam: “*Sobre isso (apontando para o braço) Ah...eu respondo que sou moreno, né?*” E outro: “*Há...(pausa) Não muito negro, pardo! Porque não sou tão negro assim... sou mais ou menos*”. Ambas as respostas foram dadas sob certa tensão dos alunos.

Esses alunos ao se autodeclararem o fazem num contexto de tristeza ao se depararem com a condição de não brancos e dúvida sobre o grupo racial ao qual pertencem. As respostas foram dadas em meio a extremo constrangimento pessoal. Percebe-se a negação da negritude de alunos fenotipicamente negros. As expressões “*não muito negro*” ou “*sou mais ou menos*” reforça a ideia da mestiçagem conduzida por uma política de branqueamento. O modelo racista assimilacionista implantado no país, não incide seus princípios somente no branco entendido como sujeito universal, mas, principalmente o negro, é cooptado por esse modelo, e diante da possível aceitação que o mestiço, aqui entendido como pardo ou “moreno”, teria em sociedade, branqueia-se. Esse modelo é reforçado dentro da escola como reflexo da sociedade que ela representa.

O “*não ser muito negro*” citado pelo aluno ao se declarar pardo, ilustra nas palavras de Munanga (1999, p.94) “os efeitos da alienação da identidade negra” que é atingida pela “estética da brancura”. É possível relacionar essa “alienação da identidade negra” dentro da escola, com o pensamento de Peter McLaren (1997) em sua obra *Multiculturalismo Crítico* onde afirma que o processo educacional, feito para valorizar a classe média branca, não questiona as “convicções racistas” para as quais foi forjado. Ele assimila estudantes de todos os grupos étnicos deste que “um pré-requisito para se juntar à turma é desnudar-se, desracializar-se e despir-se de sua própria cultura” (MacLaren, 1997, p. 115). É essencialmente esse movimento que os alunos declarados pardos tentam fazer, branquear-se para serem aceitos pelo grupo.

Num contexto assimilacionista e de aspiração pela brancura, a identidade do pardo (classificação para o mestiço), fica ainda mais alienada. Para Munanga, a mestiçagem ocorrida

no Brasil é um fato consumado, no entanto, “a identidade é um processo sempre negociado e renegociado, de acordo com os critérios ideológico-políticos e as relações do poder” (Munanga, 1999, p.108). Logo, dentro das relações estabelecidas em sala de aula o poder concentra-se nos sujeitos brancos, sejam eles outros alunos, que tem o poder de discriminar impunemente, e dos professores que detém do poder de ignorar o fato, de inocentar o agressor branco ou até de culpabilizar a vítima.

É importante destacar que os alunos declarados pardo e moreno, em resposta à pergunta sobre casos de racismo, narraram ser chamados pelos colegas de preto, super choque e carvão. Além disso estão em escolas onde, segundo relataram, a questão racial não é tratada em sala de aula. Um deles contou sobre situações em que os colegas o rechaçaram: *“Tem muitos que ‘começa’ a rir e o professor só fica olhando”*. O outro afirmou *“quando isso chega na direção, chama o aluno, conversa, fala que não é pra cometer esse tipo de coisa, mas mesmo assim continuam, se repete, né?”*

Nesse ambiente, onde o comportamento racista é normalizado, o professor estabelece um parâmetro de resolução para a tensão gerada legitimando o racismo pelo silêncio ou atribuindo ao agredido a culpa por se sentir agredido, a exemplo do diálogo com uma aluna, narrado por uma professora: *“Professora, fulano disse que eu sou negra”*. *Eu disse: “ô meu bem e você se acha que cor?”*. E também dessa outra narrativa: *“Por que que você está triste? Porque fulano me chamou de nego! E o que você é?”* *“Você não nega o que você é não. Você acha que negro é alguma coisa errada ser negro? Você nasceu assim, aceite o que você é. Isso não é preconceito. O preconceito está em você.”* Aqui as ações educativas de enfrentamento ou de tentativa de fortalecimento de identidade aparecem afetados pelo racismo, na mesma medida que estes aparecem na sociedade. Mesmo o professor que afirmou que existe racismo na escola, não consegue enxergá-lo em suas práticas coercitivas e o “somos todos iguais” aparece como respaldo de suas ações.

Quanto aos alunos, ao colocar sua negritude no campo da dúvida *“sou mais ou menos”* ou *“sou moreno”*, se posicionam numa espécie de limbo racial. Darcy Ribeiro afirma que este sujeito *“se humaniza no drama de ser dois, que é o de ser ninguém”* (RIBEIRO, p. 223). Ainda de acordo com o autor, a negação da negritude é uma condição para ascensão social, o que explica essa indisposição para identificar-se com a negritude.

O nível de entendimento sobre conceito de identidade apontada nos resultados da pesquisa empírica sugere que a maior parte dos alunos e os professores que participaram das entrevistas não possuem referenciais teóricos suficientes para se declararem dentro de um determinado grupo racial. Mesmo aqueles que se declararam pardos, não falam de si como parte

da população negra, mas como sujeitos embranquecidos que fazem parte do grupo dominante, se não brancos, mas como sujeito integrado a eles.

A última pergunta feita aos alunos foi “Sua autodeclaração racial tem a ver com sua identidade? Por quê?” As respostas para essa pergunta, foram quase sempre repetições de fatos ocorridos na escola e fora dela. Ao menos uma resposta foi bastante elucidativa. Disse o aluno: *“Sim, eu acho que tem a ver porque querendo ou não pra pretos nunca é igual, as oportunidades, as coisas (...) tipo quem eu sou e quem eu tenho que ser para a sociedade”*. O tipo de resposta dada pelo aluno, cuja identidade racial está em processo de construção positiva, denota seu olhar sobre o que a sociedade espera que ele seja.

Entre os inúmeros desafios aqui identificados quanto a efetivação da Lei 10.639/03, a construção da identidade assume maior complexidade a medida em que a escola é um ambiente no qual as identidades permanecem sendo negadas. Existe uma motivação para a uniformização dos sujeitos conforme já mencionado. O esvaziamento do próprio conceito de identidade ou entendê-lo apenas como uma declaração de raça e cor, desconsiderando elementos essenciais da história do povo negro apareceu reiteradamente na pesquisa de campo.

Percebeu-se durante esta pesquisa que, discursos relativos à Lei 10.639/2003, no que tange a construção de identidades, a elaboração de estratégias de enfrentamento do racismo, relacionando-os como um direito dos estudantes negros numa abrangência de direitos humanos, estão fora do escopo teórico e das práticas pedagógicas dos professores. Todo o contexto educacional verificado, tem a intenção de cumprir o currículo “oficializado” ou demandas consideradas mais urgentes pela gestão escolar, e estes componentes não contemplam diferenças étnicas, culturais e sociais existentes na escola. Isso acontece mesmo mediante a inclusão da temática racial no currículo de toda a Rede de Ensino brasileira, inclusive na do município. Logo, essa obrigatoriedade, não atingiu as discussões pedagógicas e nem a formação geral e continuada dos professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo a pesquisadora Sueli Carneiro “A educação sempre foi um campo de batalha para os negros”. Partindo dessa premissa, compreende-se a importância de desconstruir a educação até aqui, promotora do racismo para constituí-la como espaço de enfrentamento do mesmo. Esta pesquisa teve como objeto de estudo a Lei 10.639/2003 e seu processo de efetivação dentro das escolas da rede municipal da cidade de Cajazeiras, tomando como referência as turmas do 9º ano do Ensino Fundamental (anos finais). A análise proposta considerou a possibilidade de articulação entre a educação étnico-racial e a educação em direitos humanos dentro deste processo de efetivação. Tal articulação se mostra primordial para o trato de questões raciais no processo educativo, uma vez que, os dois eixos estão ligados no que concerne as normativas que os regulam e em seu conteúdo social centrado na promoção da diversidade.

Obviamente, falar deste contexto é algo complexo e que envolve a propositura de alterações no sistema educacional que, a priori, devem começar no campo das mentalidades e do imaginário racial coletivo do povo brasileiro, erguido sobre ideias e práticas assimilacionistas e monoculturais. A educação, organizada no Brasil colonial para atender uma demanda das famílias brancas pertencentes a elite, se constituiu como um dos sistemas reprodutores do racismo que sustentava a escravidão dos africanos. Os negros tiveram acesso à escola pública no momento em que as ideias assimilacionistas justificavam a necessidade de branqueamento do povo brasileiro. Essas prerrogativas, não passaram por grandes alterações ao longo dos últimos quatro séculos e, de maneira, mais sofisticada, ainda se mantém, sustentando o racismo em ambiente escolar.

A ideia da escola como um espaço de universalização de saberes elaborados pelo branco e que, portanto, deveriam ser assimilados pelas demais raças num movimento silencioso de desaparecimento continua sutilmente vigente. Logo, a escola movida por esta lógica, se mantém na pós-modernidade sob o fantasma do multiculturalismo assimilacionista.

Tomando como premissa o objetivo geral deste trabalho, encontrou-se no lócus de pesquisa, um esvaziamento do conteúdo social da Lei 10.639/2003, o que leva a compreensão de a normativa não está efetivada no município de Cajazeiras. A existência dos aparatos legais que normatizam a educação étnico-racial e a educação em direitos humanos não garantem sua plena efetivação. De formas diversas verificou-se que o racismo experimentado por negros e negras nas salas de aula, desde sua inserção no ambiente escolar, tem se mantido até os dias atuais, numa espécie de perpetuação histórica, ainda sustentada pelo mito da democracia racial.

Portanto, a efetivação de políticas educacionais voltadas para educação étnico-racial na perspectiva de educar em direitos humanos é extremamente complexa, considerando os pilares que ainda sustentam as práticas educativas vigentes nas escolas públicas.

Parte-se do princípio de que para *efetivar* algo, se faz necessário uma *implantação*, ou seja, iniciar e promover o desenvolvimento de ações sem as quais a Lei 10.639/2003 não poderá ser praticada dentro da escola. Uma simples observação do corpo docente que ignora a lei, ou sabendo de sua existência ignora seu conteúdo, sobretudo aquele disposto nas Diretrizes Curriculares para a Educação Étnico-racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, abre a possibilidade de questionamento sobre a existência de avanços de práticas antirracistas em sala de aula nas escolas do município.

Evidentemente, a inclusão da temática racial, alterando um currículo desde sempre, centrado nos saberes da branquitude exige, conforme já anunciado aqui, uma mudança de mentalidade que só poderá ser realizada por meio de processos de reflexão contínuos e não apenas pontuais. Dito isto, entende-se que a educação étnico-racial precisa se configurar dentro do município de Cajazeiras, como uma política pública de Estado. A efetivação da Lei 10.639/03, não pode continuar dependendo de ações particulares de alguns professores ou relegada a atividades isoladas do contexto sociocultural dos estudantes e, realizadas apenas no dia da consciência negra. É importante registrar a lacuna deixada pelo município no que diz respeito a sua responsabilidade em planejar ações por ele mesmo legitimadas em documentos educacionais aqui já citados. Não cumprir a Lei 10.639/2003 é uma violação dos direitos do povo negro.

A Lei 10.639/03 trata de um importante arcabouço teórico que instrumentaliza professores e alunos, para a elaboração de novas estratégias para a construção de relações sociais baseadas em premissas de interculturalidade e valorização da diversidade não apenas no cenário escolar, mas como elemento de transformação da sociedade. É fundamental que as práticas educativas atendam às necessidades de aprendizagem dos sujeitos ali educados, numa relação de paridade entre a escola e a comunidade. Pode-se afirmar que os alunos das escolas públicas municipais de Cajazeiras são em sua maioria negros. Apesar de não existirem os dados raciais comprobatórios e tal afirmativa se basear na observação da pesquisadora e nas falas de alunos e professores, portanto, as escolas municipais ainda não se apoderaram das questões raciais discutidas no campo da educação no país.

Logo, os conflitos raciais presentes em sala de aula e, constatadas nesta pesquisa, precisam ser entendidos e assumidos como base para elaboração de estratégias de enfrentamento adequadas, uma vez que estas ainda são frágeis e realizadas a partir da

culpabilização da vítima e do reforço de uma identidade negra resignada para a sua tragédia pessoal e coletiva e não para suas potencialidades.

Por fim, partindo do pressuposto que os fatos evidenciados nesta pesquisa podem contribuir para que o município de Cajazeiras elabore uma política de efetivação da Lei 10.639/03, recomenda-se a formação continuada dos professores, tendo como base as formulações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a partir da história da cidade sob a perspectiva dos grupos raciais ignorados na escrita historiográfica oficial.

Sugere-se ainda, que esta formação de professores também considere as Diretrizes Curriculares para Educação em Direitos Humanos e as prerrogativas de construção de uma escola intercultural no contexto das práticas educacionais do município construindo assim, um diálogo entre os eixos educação étnico-racial e educação em direitos humanos.

Tais iniciativas, poderão garantir a efetivação da Lei 10.639/2003, desde que ações antirracistas relativas as inúmeras possibilidades de mudança de mentalidade sejam também plenamente garantidas pelo município através de constante monitoramento das estratégias pedagógicas para este fim, além da importante coleta de dados raciais de alunos para que tal recorte orientem as políticas públicas educacionais do município, voltadas à população negra, sem as quais não será possível a construção de uma sociedade racialmente democrática e igualitária.

REFERÊNCIAS

- ADESKY, Jacques Edgard François D'. **Pluralismo étnico e multiculturalismo - racismos e anti-racismos no Brasil**. 1997. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997. Acesso em: 02 nov. 2023.
- ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. "Nações Unidas", 217 (III) A. 1948, Paris, art. 1. Disponível em: <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>. Acesso em: 01 mar. 2023.
- ARAÚJO, Edinaura Almeida de. **Trajatória Histórica do Colégio Nossa Senhora de Lourdes-Cajazeiras-PB (1928-1961)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, p. 238. 2020.
- BARROSO, J. L. A instrução publica no Brasil. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1867. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/227376>. Acesso em 10 fev. 2023.
- BARROS, Surya Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201609141039>. Acesso em: 01 de mar. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. Legislação Informatizada - DECRETO Nº 1.331-A, DE 17 DE FEVEREIRO DE 1854 - Publicação Original. **DECRETO Nº 1.331-A, DE 17 DE FEVEREIRO DE 1854. 1854**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 01 mar. 2022.
- BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Diário do Congresso Nacional**, Brasília, ano L, n. 135, 01 setembro 1995, p. 20706. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=183552>. Acesso em: 02 mar. 2023. Discurso do Deputado Federal Humberto Costa.
- BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 mar. 2022.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 mar. 2022.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2022.
- BRASIL. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática

setembro de 2001. Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf. Acesso em: 01 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em: 10 ago. 2022.

BURKE, P. (Org.) Abertura: a Nova história, seu passado e seu futuro. In: ____A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.

CAJAZEIRAS. **Plano Municipal de Educação**. Textos: Conselho Municipal de Educação CME/Secretaria Municipal de Educação SME. BARRETO, Edna Elba de Caldas (Org). Cajazeiras – PB, 60307- EpGraf, 2021.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan/abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2022.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13- 37.

_____. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 04 mar 2022.

CARNEIRO, Sueli. Prefácio. In: HENRIQUES, R. Raça e cor nos sistemas de ensino. Brasília, DF: Unesco, 2002. p. 7-10.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **O Ministério Público e a Igualdade Étnico-Racial na Educação: Contribuições para a implementação da LDB alterada pela Lei 10.639/2003**. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público e Ação Educativa. 1 ed. 2015.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2006.

_____. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

CRUZ, Mariléia dos Santos. **Uma abordagem sobre a história da educação dos negros**. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). História da Educação do Negro e outras histórias. Ano 2005 Brasília: MEC/ SECAD, 2005. p.21-33. (Coleção Educação para Todos)

DAVILA, Jerry. **Desafiando o racismo no Brasil**. Ações judiciais no contexto da "Lei Anti-Discriminação" de 1951. *Varia hist.* [online]. 2017, vol.33, n.61, pp.163-185. ISSN 0104-8775. <https://doi.org/10.1590/0104-87752017000100008>.

DAVILA, Roberto Rojas. Afrodescendentes como Sujeitos de Direitos do Direito Internacional dos Direitos Humanos. **SUR Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 15, n. 28, p. 151, dez. 2018. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_boletim/bibli_bol_2006/sur-28.pdf. Acesso em: 05 jan. 2022.

DIAS, Adelaide Alves. A escola como espaço de socialização da cultura em direitos humanos. In: ZENAIDE, M. de N. T. *et al.* (org.). **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Ed. Editora Universitária; UFPB, 2008. V. 2.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>. Acesso em: 30 mar. 2023.

_____. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 39. p. 517-534, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hqBHpKJHNtbrVMgJb3Fpv9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 set. 2023.

_____. **Uma História não contada**: negro, racismo e trabalho no pós-abolição em São Paulo (1889-1930). 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Acesso em: 30 out. 2023.

FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, Marisa. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**. Brasília, v. 80, n. 196, p. 472-482, set./dez. 1999. Pagina 477. Disponível <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1308>. Acesso em: 01 fev. 2023.

BITTAR, Eduardo C. B. A escola como espaço de emancipação dos sujeitos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares *et al.* (org.). **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Ed. Editora Universitária; UFPB, 2008. V. 2.

FREYRE, G. Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 30. ed. Rio de Janeiro: Record, 1995. 569 p.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação: resignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 30 jul. 2022.

_____. **O Movimento Negro Educador. Saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 67-89.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Carlos Augusto Sant'Anna1. Das Mobilizações à Política de Educação das Relações Étnico-raciais. **Interritórios Revista de Educação UFPE**, Caruaru, v.6, n.12, p. 64-92, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios>. Acesso em: 10 mar. 2022.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 103-133.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

JACÓ, Maria Orlandina Izidro. **A participação da mão-de-obra escrava na Vila de Cajazeiras no séc. XIX**. Monografia (Especialização em Teoria e Metodologia da História) – Universidade Federal de Campina Grande. Cajazeiras, p. 43. 2005.. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/4856>. Acesso em 14 fev. 2023.

LEITÃO, D. **O educador dos sertões: Vida e obra do Padre Inácio de Sousa Rolim**. Teresina, gráfica Estado do Piauí Impressora e Editora Ltda, 2000.

LIMA, Maria da Vitória Barbosa. Pela quantia de [...] poderá gozar de sua liberdade”: as alforrias no município de Sousa/PB (1792-1860). **Sæculum – Revista de História**, [S. l.], n. 25, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/srh/article/view/13986>. Acesso em: 28 fev. 2023.

LUCINDO, Willian Robson Soares. **A vontade também consola: a formação da esfera pública letrada de Afrodescendente e o debate sobre a educação**. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs). A história da educação dos negros no Brasil. Niterói: EdUFF, 2016. P. 305-328.

MACEDO, Roberto Sidnei. O rigor fecundo: a etnopesquisa crítica como analítica sensível e rigorosa do processo educativo. In: **Revista Entreideias**, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2946>. Acesso em: 10 mar. 2022.

_____. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2010. (série pesquisa v.15).

_____. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. 2ª ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MELO, Waisenhowerk & BIANCHI, Cristina. Discutindo estratégias para a construção de questionários como ferramenta de pesquisa. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, vol. 8, n 3, p. 43-59, mai-ago.2015. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/1946>. Acesso em 20 mar 2023.

MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro, Polén, 2009.

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

_____. A educação colabora para perpetuar racismo. 2012. In: **VIOMUNDO**: Diário de Resistência. Disponível em: <https://www.viomundo.com.br/politica/kabengele-munanga-a-educacao-colabora-para-a-perpetuacao-do-racismo.html>. Acesso em: 3 jan. 2023.

_____. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), 2005.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.

Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: EDUFF, 2004.

Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 11 nov. 2023.

_____. O mundo e a diversidade: questões em debate. **Estudos Avançados**, v. 36, n. 105, p. 117-130, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/198485>. Acesso em: 29 set. 2023.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.

Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: EDUFF, 2004.

Disponível em:

https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 29 set. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org>. Acesso em: 3 jan. 2023.

PINHEIRO, A. C. F.; CURY, C. E.; ANANIAS, M. As primeiras letras e a instrução secundária na província da Parahyba do norte: ordenamentos e a construção da nação. 1836-1884. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 37, p. 238–252, 2012. DOI: 10.20396/rho.v10i37.8639676. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639676>. Acesso em: 28 fev. 2023.

PARAÍBA. **Lei nº 10.488, de 23 de junho de 2015**. Plano Estadual de Educação (2015-2025) Textos: Conselho Estadual de Educação/Secretaria Estadual de Educação da Paraíba, João Pessoa – PB. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/consultas/plano-estadual-de-educacao-2015-2025>. Acesso em: 01 jun. 2021.

PASSOS, Joana Célia dos. As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos. **EJA em Debate**, Florianópolis, vol. 1, n. 1. nov. 2012. <http://incubadora.periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>.

PEREIRA, Márcia Moreira; SILVA, Maurício. Percurso da Lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos. **Linguagens & Cidadania**, v.14, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/23810/14010>. Acesso em: 10 mar. 2022.

PIERUCCI, Antonio Flávio. **Ciladas das diferenças**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PINTO, Flávia Magalhães. Para não esquecer de lembrar – A imprensa negra do Século XIX (1833-1899). **Em Tempo de Histórias**. n.9, Brasília, 2005.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório do desenvolvimento humano 2004: liberdade cultural num mundo diversificado**. Lisboa: Mensagem, 2004.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 217-242.

ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 17 (Coleção Educação para Todos)

SOUZA, Antonio José de. **Cajazeiras nas crônicas de um Mestre-Escola**. Universidade Federal da Paraíba, Editora Universitária, João Pessoa, 1981.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc>. Acesso em: fev. 2023.

SANTOS, Mariléia dos. **A história da educação: Uma abordagem sobre a escolarização de afro-brasileiros**. Anais da 24ª Reunião da ANPED. Caxambu, 2001.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. **A escola do professor Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista**. In: FONSECA, Marcos Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs). **A História da Educação dos Negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. p.141-162.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **A história da educação dos negros no Brasil**. In: _____. (Orgs). **A História da Educação dos Negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. p.7-10.

SILVA, Lucian Souza da. **Esmagando a cabeça da Hidra : escravidão, liberdade e abolição na Paraíba do Norte, 1877-1888**. 2021. 348 f. Tese (Doutorado História) - Universidade Federal de Pernambuco Recife, 2021.

TRIVIFIOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino**: Adotada a 14 de dezembro de 1960, pela Conferência Geral da UNESCO, em sua 11ª sessão, reunida em Paris de 14 de novembro à 15 de dezembro de 1960. 1960. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1960%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20relativa%20%C3%A0%20luta%20contra%20a%20discrimina%C3%A7%C3%A3o%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2022.

VEIGA, Cynthia Greive. **Promiscuidade de cores e classes: tensões decorrentes da presença de crianças negras na história da escola pública brasileira**. In: FONSECA, Marcos Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs). **A História da Educação dos Negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. p.271-304.

VINÍCIUS FONSECA, Marcus. A arte de construir o invisível o negro na historiografia educacional brasileira. **Revista Brasileira de História de Educação**, vol. 7, n. 1, p. 11-50, janeiro-abril, 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576161076002>. Acesso em 15 jan. 2023

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In. VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. (orgs.). **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010, p. 75-96.

WALSH, Catherine. **La interculturalidad en la Educación**. Peru:Ministerio de Educación, 2005.

APÊNDICES

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
NÚCLEO DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS – NCDH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E
POLÍTICAS PÚBLICAS - PPGDH**

Aluna: Celda Rejane Ferreira

Orientadora: Suelídia Maria Calaça

**EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E DIREITOS HUMANOS A PARTIR DA LEI Nº
10.639/03: um estudo da realidade das escolas públicas do município de Cajazeiras-PB**

APÊNDICE A

A) Entrevista Semiestruturada: Professores e professoras de Língua Portuguesa, História e Artes

1. Como você entende a educação étnico-racial?
2. Existe alguma relação entre a educação étnico-racial e a educação em direitos humanos? Qual?
3. Quais são os limites da educação étnico-racial dentro da escola?
4. Quais as possibilidades que você vê para a educação étnico-racial na escola?
5. Você já presenciou um caso de racismo dentro da escola? Se sim, descreva.
6. O que você entende por identidade racial?
7. Como você se declara em relação a questão étnica?

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
NÚCLEO DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS – NCDH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E
POLÍTICAS PÚBLICAS - PPGDH

Aluna: Celda Rejane Ferreira

Orientadora: Suelídia Maria Calaça

EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E DIREITOS HUMANOS A PARTIR DA LEI Nº 10.639/03: um estudo da realidade das escolas públicas do município de Cajazeiras-PB

APÊNDICE B

B) Entrevista Semiestruturada: Alunos e alunas

1. Como você avalia a questão do racismo na sua escola?
2. Você já vivenciou um caso de racismo dentro da escola? Se sim, descreva.
3. Como você reagiu a esse caso de racismo?
4. O que você acha que deve ser feito para que o racismo não aconteça dentro da escola?
5. Como você se declara com relação a questão étnica?
6. Sua autodeclaração racial tem a ver com sua identidade? Por quê?