



resc

Revista de Estudos SocioCulturais

**20 ANOS DA
LEI 10.639**

V.3 N.1

UERN, 01-07/2023

ISSN 2764-4405



Descrição da IMAGEM da CAPA RESC v3n1: Ilustração digital elaborada para a edição especial da RESC V3N1 em comemoração aos 20 anos da Lei 10.639.

EXPEDIENTE

RESC Revista de Estudos Socioculturais

GRUESC Grupo de Estudos Culturais

Publicação Semestral do GRUESC

V. 3, N. 1, janeiro/julho de 2023

ISSN 2764-4405

Endereço Eletrônico: <https://periodicos.apps.uern.br/RESC>

E-Mail: resc@uern.br

EDITOR, CONSELHO EDITORIAL E CIENTÍFICO

EDITORES: Eliane Anselmo da Silva (Editora-chefe); Raoni Borges Barbosa (Coeditor).

CONSELHO EDITORIAL: Adilbênia Freire Machado; Ana Maria Moraes Costa; Antônia Batista Marques; Aryanne Sérgia Queiroz de Oliveira; Carmen Lucia Silva Lima; Cornelia Eckert; Cyntia Carolina Beserra Brasileiro; Edilson Damasceno; Elcimar Dantas Pereira; Emanuel Freitas; Gabriel David Noel; Ilzver de Matos Oliveira; José Sérgio Leite Lopes; Lidiane Alves da Cunha; Lucas Súllivam Marques Leite; Luis Roberto Cardoso de Oliveira; Luiz Carvalho de Assunção; Pedro Lisdero; Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento; Raoni Borges Barbosa; Roberta Bivar Carneiro Campos; Stefania Capone.

CONSELHO CIENTÍFICO: Elcimar Dantas Pereira; Eliane Anselmo da Silva; Lidiane Alves da Cunha; Raoni Borges Barbosa.

EDIÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO: Augusto César Carlos de Queiroz.

A apresentação de colaborações deve ser encaminhada à RESC *Revista de Estudos Socioculturais* através do e-mail resc@uern.br.

GRUESC Grupo de Estudos Culturais
[A/C Profa. Dra. Eliane Anselmo da Silva]
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Campus Central, Mossoró-RN
Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais
Departamento de Ciências Sociais e Políticas
CEP: 59610-210 – Mossoró – Rio Grande do Norte - Brasil

RESC *Revista de Estudos Socioculturais* é uma revista acadêmica do GRUESC - Grupo de Estudos Culturais. Tem por objetivo atuar em estudos socioculturais, em sentido amplo, desde perspectivas teórico-metodológicas plurais, de modo a enfatizar o exercício de análise de temáticas ligadas à cultura, à educação, às relações étnico-raciais, à violência e ao conflito social, às emoções e moralidades nas sociabilidades brasileiras atuais.

RESC Journal of Sociocultural Studies is an academic journal of the GRUESC – Research Group of Cultural Studies. Its objective is to act in sociocultural studies, in a broad sense, from plural theoretical-methodological perspectives, in order to emphasize the exercise of analysis of themes related to culture, education, ethnic-racial relations, violence and social conflict, emotions and morals in current brazilian sociabilities.

Secretaria GRUESC. Aryelton Medeiros S. Cruz

E-Mail: resc@uern.br.

O GRUESC é um Grupo de Pesquisa vinculado ao Departamento de Ciências Sociais e Políticas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

GRUESC is a Research Group at Department of Social and Political Science at the University of the State of Rio Grande do Norte, Brazil.

ENDEREÇO / ADDRESS:

RESC Revista de Estudos Socioculturais
[Aos cuidados da Profa. Dra. Eliane Anselmo da Silva]
GRUESC - Grupo de Estudos Culturais
Departamento de Ciências Sociais e Políticas/FAFIC/UERN
GRUESC / UERN – FAFIC – Campus Central – Presidente Costa e Silva
CEP 59610-210 · Mossoró · RN · Brasil

RESC Revista de Estudos SocioCulturais / GRUESC – Grupo de Estudos Culturais /
Departamento de Ciências Sociais e Políticas / FAFIC / Universidade do Estado do
Rio Grande do Norte – v. 3, n. 1, janeiro/julho de 2023.

Mossoró – GRUESC, 2023.

(v.3, n.1 – janeiro/julho de 2023) - Revista Semestral ISSN **2764-4405**

Antropologia – 2. Sociologia – 3. Filosofia – 4. Educação – 5. Estudos Culturais –
Periódicos – I.

GRUESC – Grupo de Estudos Culturais. Universidade do Estado do Rio Grande do
Norte.

BC-UERN

XXX 000 (Em construção)

XXX 000 (Em construção)

SOBRE A REVISTA

RESC Revista de Estudos Socioculturais se propõe o esforço de construção de uma rede acadêmica de discussão e reflexão sobre estudos socioculturais, em sentido amplo, desde perspectivas teórico-metodológicas plurais, de modo a enfatizar o exercício de análise de temáticas ligadas à educação, às relações étnico-raciais, à violência e ao conflito social, às emoções e moralidades nas sociabilidades brasileiras atuais. A agenda teórico-metodológica e os interesses temáticos abrigados na proposta de publicação da *RESC Revista de Estudos Socioculturais* vem sendo amadurecidos em uma rotina de pesquisa desenvolvida no GRUESC Grupo de Estudos Culturais.

Formado em 2010, o GRUESC Grupo de Estudos Culturais objetiva estimular a produção de reflexões socioantropológicas sobre múltiplas perspectivas teóricas e metodológicas no estudo de populações indígenas e quilombolas, de minorias e de personagens comuns contemporâneos na compreensão dos processos sociais e das dinâmicas culturais desencadeadas nos mundos urbano e rural. Integra pesquisadores que interessam captar, por meio do entendimento da cultura como sistema de valores, símbolos e formas de linguagem, os processos sociais e as dinâmicas culturais na experiência das populações indígenas, quilombolas e outras, bem como nas práticas e interações desencadeadas nos contextos urbano e rural.

Os focos de análise do GRUESC Grupo de Estudos Culturais são os regimes de territorialidade, práticas sociais da memória (produção de saberes e transmissão de conhecimentos), cosmologias, simbolismos, religiosidades, educação, violência, comportamento eleitoral e a emergência de novas formas de identidades contemporâneas. Conta para tanto com três linhas de pesquisa:

1. Culturas Emotivas e Sociabilidades Urbanas, cujo objetivo é discutir os processos intersubjetivos e suas objetificações em culturas emotivas inscritas no urbano contemporâneo brasileiro na perspectiva das teorias das emoções; bem como problematizar os modos e estilos de vida, os mundos sociais e as regiões morais no urbano, compreendendo a ação, os projetos, os rituais e performances, os papéis e trajetórias dos atores e agentes sociais em jogo simbólico-interacional nos enquadramentos narrativos e contextuais próprios da cultura emotiva que perfazem.

2. Dinâmicas e Práticas Socioculturais, cujo objetivo é analisar dinâmicas e práticas socioculturais, fenômenos e interações, abordando questões relativas a novas formas de identidades contemporâneas, violência e conflitos sociais, religiosidades e saberes da tradição, cultura popular, memória, família e parentesco, gênero e sexualidade, consumo, corpo e saúde, movimentos sociais, práticas políticas e comportamento eleitoral.

3. Diversidade Cultural e Educação, cujo objetivo é analisar os estudos culturais na educação com destaque nos grupos temáticos:

educação popular; educação étnico-racial; educação quilombola; filosofia africana; gênero e sexualidade; cidadania; direitos humanos; meio ambiente; novas tecnologias; movimentos sociais; práticas integrativas e complementares de saberes; ensino de ciências humanas e sociais.

RESC Revista de Estudos Socioculturais, portanto, se situa em uma tradição acadêmica de pesquisas e reflexões em Antropologia e Sociologia do GRUESC em seu esforço analítico da cultura e sociedade brasileira contemporânea.

FOCO E ESCOPO

RESC Revista de Estudos SocioCulturais se propõe o esforço de construção de uma rede acadêmica de discussão e reflexão sobre estudos socioculturais, em sentido amplo, desde perspectivas teórico-metodológicas plurais, de modo a enfatizar o exercício de análise de temáticas ligadas à cultura, à educação, às relações étnico-raciais, à violência e ao conflito social, às emoções e moralidades nas sociabilidades brasileiras atuais. A agenda teórico-metodológica e os interesses temáticos abrigados na proposta de publicação da *RESC Revista de Estudos SocioCulturais* vem sendo amadurecidos em uma rotina de pesquisa desenvolvida no GRUESC Grupo de Estudos Culturais. Nesse sentido, o foco e o escopo da *RESC Revista de Estudos SocioCulturais* se alinha nas rubricas das linhas de pesquisa do GRUESC Grupo de Estudos Culturais: Culturas Emotivas e Sociabilidades Urbanas; Dinâmicas e Práticas Socioculturais; Diversidade Cultural e Educação.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO PELOS PARECERISTAS

As submissões serão inicialmente avaliadas pela Comissão Editorial para decidir a pertinência quanto a linha editorial da *RESC Revista de Estudos SocioCulturais*. Uma vez aceitas, serão submetidas a avaliadores independentes (avaliação duplo-cega), preservadas as identidades tanto de autores quanto de responsáveis por pareceres. Em caso de controvérsia, um terceiro avaliador independente será acionado. Persistindo a controvérsia, a contribuição será avaliada pela Comissão Editorial, podendo ser decidida pelo Editor. Todos os autores receberão cópias dos pareceres de avaliação de suas contribuições. A publicação é dependente da aprovação pelos avaliadores. O tempo estimado para os processos de avaliação e publicação é, em média, de 06 meses a 01 ano.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

A *RESC Revista de Estudos SocioCulturais* oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, de modo a promover a democratização do conhecimento.

DIRETRIZES AOS AUTORES

Condições para submissão

1. A *RESC Revista de Estudos SocioCulturais*, ISSN 2764-4405, é uma publicação semestral, com lançamentos nos meses de junho e dezembro de cada ano.
 2. A *RESC Revista de Estudos SocioCulturais* pode ser lida inteiramente, de forma gratuita, no site RESC: <https://periodicos.apps.uern.br/RESC>
 3. Todos os artigos apresentados aos editores da *RESC Revista de Estudos SocioCulturais* serão submetidos à pareceristas anônimos conceituados para que emitam sua avaliação.
 4. A revista aceitará somente trabalhos inéditos sob a forma de artigos, entrevistas, traduções, resenhas e comentários de livros. Exceto nos casos de dossiês e autores convidados ou artigos que o Coordenador do Dossiê ou o Conselho Editorial achar importante publicar ou republicar.
 5. Os textos em língua estrangeira, quando aceitos pelo Conselho Editorial, serão publicados no original, se em língua espanhola, francesa, italiana e inglesa, podendo porventura vir a ser traduzido.
 6. Todo artigo enviado à revista para publicação deverá ser acompanhado de uma lista de até cinco palavras-chave e Keywords que identifiquem os principais assuntos tratados e de um resumo informativo em português, com versão para o inglês (abstract), com 300 palavras máximas, onde fiquem claros os propósitos, os métodos empregados e as principais conclusões do trabalho.
 7. Deverão ser igualmente encaminhados aos editores dados sobre o autor (filiação institucional, áreas de interesse, publicações, entre outros aspectos).
 8. Os editores reservam-se o direito de introduzir alterações na redação dos originais, visando a manter a homogeneidade e a qualidade da revista, respeitando, porém, o estilo e as opiniões dos autores. Os artigos expressarão assim, única e exclusivamente, as opiniões e conclusões de seus autores.
 9. Os artigos publicados na revista serão disponibilizados apenas on-line.
- Toda correspondência referente à publicação de artigos deverá ser enviada para o e-mail da *RESC Revista de Estudos SocioCulturais*: resc@uern.br.

Regras para apresentação de originais

1. Os originais que não estiverem na formatação exigida pela *RESC Revista de Estudos SocioCulturais* não serão considerados para avaliação e imediatamente descartados.
2. Os artigos submetidos aos editores para publicação na *RESC Revista de Estudos SocioCulturais* deverão ser digitados em Word, fonte Times New Roman 12, espaço duplo, formato de página A-4. Nesse padrão, o limite dos artigos será de até 30 páginas e 8 páginas para resenhas, incluindo as notas e referências bibliográficas.
3. Citações com mais de três linhas, no interior do texto, devem se encontrar em separado, sem aspas, com recuo de 1 cm à direita, fonte Times New Roman 10, normal, espaçamento entre linhas duplo; e espaçamento de 6x6.
4. O arquivo deverá ser enviado por correio eletrônico para o e-mail: resc@uern.br.

Notas e remissões bibliográficas

1. As notas deverão ser sucintas e colocadas no pé-de-página.
2. As remissões bibliográficas não deverão ser feitas em notas e devem figurar no corpo principal do texto. *RESC Revista de Estudos SocioCulturais*, ISSN 2764-4405, v. 1, n. 1, junho de 2020 ISSN 2764-4405.
3. Da remissão deverá constar o nome do autor, seguido da data de publicação da obra e do número da página, separados por vírgulas, de acordo com o exemplo 1: Exemplo 1: Segundo Cassirer (1979, p.46), a síntese e a produção pelo saber...
4. Usa-se o sobrenome do autor, quando no interior do parêntese, em letras maiúsculas, conforme o exemplo 2: Exemplo 2: O eu que enuncia "eu" (BENVENISTE, 1972, p. 32).

Referências

1. As referências bibliográficas deverão constituir uma lista única no final do artigo, em ordem alfabética.
2. Deverão obedecer aos seguintes modelos:
 - a) Tratando-se de livro:
 - sobrenome do autor (em letra maiúscula), seguido do nome;
 - título da obra (em itálico);
 - subtítulo, (também em itálico);
 - nº da edição (apenas a partir da 2ª edição);
 - local de publicação, seguido de dois pontos (:);
 - nome da editora;
 - data de publicação.

Exemplo: BACHELARD, Gaston. La terre et les rêveries de la volonté. Paris: Librairie José Corti, 1984. 1.

- b) Tratando-se de artigo em revistas:
- sobrenome do autor (em letra maiúscula), seguido do nome;
 - título do artigo sem aspas;
 - nome do periódico por extenso (em itálico);
 - volume e nº do periódico (entre vírgulas);
 - páginas do artigo (ex: p. 15-21);
 - data da publicação.

Exemplo: CAMARGO, Aspásia. Os usos da história oral e da história de vida: trabalhando com elites políticas. Revista Dados, v. 27, n. 1, p.1-15, 1984. 2.

- c) Tratando-se de artigo em coletâneas:
- sobrenome do autor (em letra maiúscula), seguido do nome;
 - título do artigo;
 - In:
 - nome do autor ou autores da coletânea seguido por (Orgs);
 - título e subtítulo da coletânea em itálico;
 - nº da edição (a partir da 2ª edição);
 - local da publicação seguido de dois pontos (:);
 - nome da editora;
 - páginas do artigo;
 - ano da publicação.

Exemplo: DIAS, Juliana Braz. Enviando dinheiro, construindo afetos. In: Wilson Trajano Filho (Org.). Lugares, pessoas e grupos: as lógicas do pertencimento em perspectiva internacional. 2ª edição. Brasília: ABA Publicações, p. 47-73, 2012.

- d) Tratando-se de artigos em revistas online:
- sobrenome do autor (em letra maiúscula), seguido do nome;
 - título do artigo sem aspas;
 - nome do periódico por extenso (em itálico);
 - RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção, v. 15, n. 44, agosto de 2016 ISSN 1676-8965 volume e nº do periódico (entre vírgulas);
 - páginas do artigo, se houver (ex: p. 15-21);
 - data da publicação
 - Endereço do site
 - Quando se deu a consulta.

Exemplo: FERRAZ, Amélia. Viver e morrer. Revista online de comunicação, v. 10, n. 20, p. 5-10. www.revistaonlinedecomunicação.com.br (Consulta em: 20.06.2015).

- e) Tratando-se de teses, dissertações, tccs e relatórios:
- sobrenome do autor (em letra maiúscula), seguido do nome;
 - título da obra (em itálico)
 - subtítulo, (também em itálico);
 - Tese; Dissertação, etc.;
 - local de publicação, seguido de dois pontos (:);
 - nome do Programa e Universidade;
 - Ano

Exemplo: BARBOSA, Raoni Borges. *Medos Corriqueiros e vergonha cotidiana: uma análise compreensiva do bairro do Varjão/Rangel*. Dissertação. João Pessoa: PPGA/UFPB, 2015

Nota geral para as referências

1. Artigo, livro, coletânea, ensaio com mais de um autor: com até dois autores:
 - Sobrenome do autor principal (em letras maiúsculas), seguido do nome e ponto e vírgula (;)
 - A seguir, o nome e sobrenome do segundo autor.
2. Artigo, livro, coletânea, ensaio com mais de dois autores:
 - Sobrenome do autor principal (em letras maiúsculas), seguido do nome e, após, et al.

Quadros e Mapas

1. Quadros, mapas, tabelas, etc. deverão ser enviados em arquivos separados, com indicações claras, ao longo no texto, dos locais onde devem ser inseridos.
2. As fotografias deverão vir também em arquivos separados e no formato jpg ou jpeg com resolução de, pelo menos, 100 dpi.

INFORMAÇÕES GERAIS

A *RESC - Revista de Estudos SocioCulturais* se propõe o esforço de construção de uma rede acadêmica de discussão e reflexão sobre estudos socioculturais, em sentido amplo, desde perspectivas teórico-metodológicas plurais, de modo a enfatizar o exercício de análise de temáticas ligadas à cultura, à educação, às relações étnico-raciais, à violência e ao conflito social, às emoções e moralidades nas sociabilidades brasileiras atuais. A agenda teórico-metodológica e os interesses temáticos abrigados na proposta de publicação da *RESC Revista de Estudos Socioculturais* vem sendo amadurecidos em uma rotina de estudos e pesquisas desenvolvidas no GRUESC - Grupo de Estudos Culturais. A *RESC Revista de Estudos SocioCulturais*, portanto, se situa em uma tradição acadêmica de pesquisas e reflexões do GRUESC em seu esforço analítico da cultura e sociedade brasileira contemporânea.

DECLARAÇÃO DE DIREITO AUTORAL

A submissão de trabalho(s) científico(s) original(is) pelos autores, na qualidade de titulares do direito de autor do(s) texto(s) enviado(s) ao periódico, nos termos da Lei 9.610/98, implica na **cessão de direitos autorais de publicação impressa e/ou digital à RESC Revista de Estudos SocioCulturais, do(as) trabalhos(as) aprovados(as) para fins da publicação**, em um único número da Revista, autorizando-se, ainda, que o(s) trabalho(s) científico(s) aprovado(s) seja(m) **divulgado(s) gratuitamente, sem qualquer tipo de ressarcimento a título de direitos autorais**, por meio do site da Revista, para fins de leitura, impressão e/ou download do arquivo do texto, a partir da data de aceitação para fins de publicação.

Portanto, os autores ao procederem a submissão do(s) artigo(s) à Revista, e, por conseguinte, a cessão gratuita dos direitos autorais relacionados ao trabalho científico enviado, têm plena ciência de que **não serão remunerados pela publicação do(s) artigo(s) no periódico**.

Os autores declaram expressamente concordar com os termos da presente Declaração de Direito Autoral, que se aplicará a submissão caso seja publicada por esta Revista.

POLÍTICA DE PRIVACIDADE

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados única e exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

SUMÁRIO RESC V3N1

APRESENTAÇÃO 18

Ady Canário
Eliane Anselmo da Silva
Raimundo Nonato de Ferreira do Nascimento

ARTIGOS

Educação das relações étnico-raciais e aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 na Educação Básica brasileira: um levantamento bibliográfico 23

Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento
Marieli da Silva Resende
Lucas Mateus do Nascimento Patuci

Lei 10.639/2003: duas décadas em vigor e suas contribuições para a construção de uma sociedade antirracista 38

José Erbeson Lemos da Silva
Daniel Eloi da Silva

A política de cotas no Brasil: reflexões a respeito de sua estrutura e consolidação 49

Araci Ribeiro de Azevêdo
Carmen Lúcia Silva Lima

Cotas étnico-raciais da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte enquanto estratégia para mobilidade social do negro 63

Genderson Kaio Costa de Souza

A capoeira teresinense no jogo político pela negritude: considerações sobre a Lei nº 10.639/2003 e suas decorrências locais 78

Edilson Nascimento
Celso de Brito

Encruzilhada dos saberes: caminhos e possibilidades para uma educação afro referenciada **106**

*Roberto Rufino Freire
Eliane Anselmo da Silva
Francisco Valdey Carneiro*

Programa Nacional do Livro Didático: um breve histórico e as formas de representação do negro e indígena neste material didático **121**

*Antonio Andreson de Oliveira Silva
Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento*

ENSAIO FOTOGRÁFICO

Experiências de PIBIC-Ensino Médio a partir da lei 10.639/2003: breve ensaio fotográfico **141**

Eliane Anselmo da Silva

SOBRE OS AUTORES **148**

APRESENTAÇÃO

Presentation

A RESC – Revista de Estudos SocioCulturais traz aos leitores desta Edição v.3 n.1 o Dossiê “20 anos da Lei 10.639/03: reflexões sobre os impasses, limites e possibilidades em sua implementação”. A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento e valorização da sua história e cultura, e por afirmação de seus direitos, de maneira especial no campo da educação, ganhou força com a promulgação da Lei 10.639/2003. Estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Básica, instituições de Ensino Superior e demais sistemas e níveis de ensino, a Lei 10.639 celebrou, em janeiro deste ano, duas décadas.

A Lei apresenta estratégias pedagógicas de valorização da diversidade pautadas na superação das desigualdades étnico-raciais presentes na Educação Brasileira, e aponta caminhos para a efetivação de políticas educacionais fundadas em dimensões históricas, sociais e culturais da realidade brasileira, que busquem combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente a população negra. Nesta perspectiva, divulgar a produção de conhecimentos com base nas experiências da implementação da Lei 10.639 é o objetivo deste número da RESC Revista de Estudos SocioCulturais. Precisamos celebrar os avanços e refletir os desafios que necessitam ser superados na e para efetivação dessa Lei fundamental para uma educação antirracista, que oportunize diferentes olhares sobre o povo negro e sua valorização na formação histórica e cultural do nosso país.

O texto de abertura deste dossiê, intitulado *Educação das relações étnico-raciais e aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 na educação básica brasileira: um levantamento bibliográfico*, da autoria de Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento, Marieli da Silva Resende e Lucas Mateus do Nascimento Patuci, pontua didaticamente a situação escolar brasileira em termos de ensino de História da África, da Cultura afro-brasileira e da História e Cultura Indígena. Os autores enfatizam que, decorridas duas décadas da promulgação da lei 10.639/2003, - que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura afro-brasileira, - e uma década e meia da lei 11.645/2008, - que dá a mesma orientação quanto à temática indígena, - nas instituições de educação públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio de todo o país, verifica-se a intensificação de práticas racistas e preconceituosas na sociedade brasileira e, conseqüentemente no cotidiano escolar. Nesse sentido, faz-se urgente pesquisar a aplicabilidade das referidas leis, diplomas legais centrais para o tema da Educação das Relações Étnico-Raciais, como logrou o presente artigo, resultado da primeira fase de pesquisa mais ampla em andamento.

O texto seguinte, de José Erbeson Lemos da Silva e Daniel Eloi da Silva, intitulado *Lei 10.639/2003: duas décadas em vigor e suas*

contribuições para a construção de uma sociedade antirracista, discute como as escolas brasileiras têm desenvolvido e compartilhado práticas transformadoras do então ensino tradicional, tornando-o mais diversificado, plural, crítico e representativo da população brasileira. Os autores, nesse sentido, enfatizam como o diploma legal Lei 10.639/2003, ao efetivar alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB N° 9.394/1996) e estabelecer a obrigatoriedade da práxis sobre as relações Étnico-raciais, bem como para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino Fundamental e Médio, é um forte instrumento político e pedagógico a fim de combater ao preconceito e a discriminação racial no âmbito educacional.

Araci Ribeiro de Azevêdo e Carmen Lúcia Silva Lima, com o texto *A política de cotas no Brasil: reflexões a respeito de sua estrutura e consolidação*, discutem o passado colonial e escravocrata que funda a brasilidade, situando a população negra como vítima da discriminação em suas diversas formas. Nesse sentido, abordam a política de cotas, estabelecida pela Lei 12.711 (Lei de Cotas), como busca para reparar, em certa medida, a situação imposta pelo racismo estrutural; tecem críticas à ideologia da meritocracia, ao racismo e à pressuposição de um “local” simbólico a ser ocupado pelas pessoas negras; bem como argumentam que a aplicação das cotas ocorre de maneira unidimensional e monocausal. As autoras entendem que o conhecimento produzido e difundido na academia carrega em si marcas de uma espécie de “triagem” racial, que é reflexo do não alcance das cotas ao âmbito epistemológico. Como forma de solucionar essa questão, são propostos sistemas alternativos de cotas: o de preferência; e o de indução e busca ativa. Este artigo contempla uma análise sobre esses argumentos.

Genderson Kaio Costa de Souza, com o artigo *Cotas étnico-raciais da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte enquanto estratégia para mobilidade social do negro*, mobilizou autores como Moura, Gonzalez, Hasenbalg, Fanon, hooks, entre outros, utilizando-se do método crítico materialista histórico dialético, para a análise da potência do instrumento de cotas raciais enquanto transformador da realidade de desigualdades sociais e racismo estrutural verificada no contexto da instituição de ensino superior da UERN. A partir das reflexões, considerou que as cotas étnico-raciais são importante instrumento para ascensão social do negro, mas essas que somente não são suficientes para que o negro se projete para além da lógica colonialista da branquitude.

O estudo de Edilson Nascimento e Celso de Brito, intitulado *A capoeira teresinense no jogo político pela negritude: considerações sobre a Lei no 10.639/2003 e suas decorrências locais*, abordou o jogo etnopolítico que perpassa a constituição de subjetividades negras na contemporaneidade, em contexto escolar, através da capoeira teresinense, considerando trajetórias de vida de pessoas negras capoeiristas naquela cidade. Nesse intuito, analisou a (in)existência da Lei no 10.639/2003 e da Lei no 11.645/2008 enquanto instrumentos sociopolíticos de inserção da cultura e da história afrodescendentes negras na educação formal.

Constatou, com efeito, que no Piauí tais leis nunca saíram do papel. Os autores enfatizam o jogo denso e complexo na capoeira, de resistência à e de reprodução da ideologia da “democracia racial”, tecendo as subjetividades negras.

O artigo *Encruzilhada dos saberes: Caminhos e possibilidades para uma educação afro referenciada*, da autoria de Roberto Rufino Freire, Eliane Anselmo da Silva e Francisco Valdey Carneiro, abordou os desafios enfrentados pelas sociedades afrodescendentes, vítimas dos silenciamentos da história do Brasil no que tange ao multiculturalismo e ao mito da democracia racial inseridos na conjuntura sócio-histórica. Nessa perspectiva, discutiu a importância e os desafios da implementação da lei 10.639/2003 no Ensino Básico para a Educação Afro-referenciada e decolonial. Os autores enfatizaram as dificuldades de realização de ações reparatórias do racismo histórico no que remete à formação docente, à falta de interesse dos profissionais da Educação, à carência de formação pedagógica e de materiais didáticos. Nesse sentido, é imprescindível a urgência em se tratar das abordagens e das problemáticas oriundas da esfera afro-diaspórica, objetivando construir, a partir de um projeto político-pedagógico, ações de enfrentamento ao racismo e ao preconceito na Educação Básica.

Antonio Andreson de Oliveira Silva e Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento contribuem para a densidade do presente dossiê com o texto *Programa Nacional do Livro Didático: um breve histórico e as formas de representação do negro neste material didático*. Os autores refletem sobre a importância desta política educacional e as formas como vem sendo construída a representação do negro no material didático. A partir de levantamento bibliográfico de artigos, dissertações, teses e livros sobre a temática, discorrem sobre o desenvolvimento, as mudanças e adequações ocorridos nos últimos anos com o Livro Didático, bem como as formas de representação, reconhecimento e promoção da diversidade cultural que caracterizam o Brasil, demandando representatividade nos conteúdos escolares. Os autores concluem que, apesar do reconhecimento constitucional do país como pluriétnico, o material didático produzido para o sistema de ensino ainda é baseado em uma perspectiva monocultural, de modo que as culturas africanas, afro-brasileira e indígenas são retratadas de formas estereotipadas e excludentes. Faz-se necessário promover uma representação positiva da população negra em âmbito escolar, pois os conteúdos do Livro Didático são o primeiro contato de muitas crianças e adolescentes a respeito da cultura desses povos.

A título de conclusão comemorativa desde dossiê, Eliane Anselmo da Silva brinda os leitores com o ensaio fotográfico *Experiências de PIBIC-Ensino Médio a partir da Lei 10.639/2003: breve ensaio fotográfico*, onde apresenta discussão direta e ilustrada sobre a abordagem escolar do papel transformador da Antropologia e das Ciências Sociais, para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para a promoção do conhecimento da Lei 10.639/03.

A RESC, com o Dossiê “20 anos da Lei 10.639/03: reflexões sobre os impasses, limites e possibilidades em sua implementação”, deseja à todas e a todos uma excelente leitura!

Ady Canário
Eliane Anselmo da Silva
Raimundo Nonato de Ferreira do Nascimento

ARTIGOS



NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do; RESENDE, Marieli da Silva; PATUCI, Lucas Mateus do Nascimento Educação das relações étnico-raciais e aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 na educação básica brasileira: um levantamento bibliográfico. RESC Revista de Estudos SocioCulturais, v.3, n.1, janeiro/julho de 2023, p. 23-37, ISSN 2764-4405.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E APLICAÇÃO DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO¹

Education of ethnic-racial relations and application of laws 10.639/03 and 11.645/08 in Brazilian basic education: a bibliographic survey

Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento²
Marieli da Silva Resende³
Lucas Mateus do Nascimento Patuci⁴

Resumo: Decorridos duas décadas da promulgação da lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura afro-brasileira e uma década e meia da lei 11.645/2008, que dá a mesma orientação quanto a temática indígena nas instituições de educação públicas e privadas de ensino fundamental e médio de todo o país, ainda assistimos à intensificação de práticas racistas e preconceituosas em nossa sociedade e, conseqüentemente no cotidiano escolar. As recentes reflexões e problematizações em torno do tema da educação das relações étnico-raciais, somadas às situações de preconceito e discriminação que vem ocorrendo em nosso dia a dia, alertou-nos sobre a necessidade de pesquisar como está sendo a aplicabilidade das referidas leis. Este trabalho é, portanto, resultado da primeira fase de uma pesquisa mais

¹Este trabalho faz parte de duas pesquisas mais abrangentes do GPADIE (Grupo de pesquisa, antropologia, diversidade interculturalidade e educação) e conta com o apoio do CNPq, por meio dos seguintes processos: 426134/2018-4 & 311500/2020-0, bem como com o apoio da FAPEPI através do edital número: 004-2022 e processo nº 00110.000235/2022-78; Uma versão resumida do mesmo foi apresentada no IV Simpósio de Antropologia e publicada nos anais do evento.

²Professor do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal do Piauí-UFPI - nonatorr.33@gmail.com.

³Graduanda em Ciências Sociais, Bolsista PBIC/FAPEPI - marieliresende@ufpi.edu.br.

⁴Graduando em Ciências Sociais, Bolsista PBIC/FAPEPI - patucilucas@ufpi.edu.br.

ampla que estamos empreendendo. Neste artigo, objetivamos perceber a partir da produção bibliográfica se, e como as leis vem sendo implementadas nas mais diversas regiões do país. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, onde realizamos um levantamento das publicações em periódicos digitais com as seguintes características: classificadas nos extratos A e B; das áreas de Antropologia e Educação; com sistema de avaliação por pares no período de 2010 a 2022. Foram selecionadas seis revistas digitais, nas quais após o levantamento e categorização das produções, observamos que, apesar do grande volume de publicações, poucos são os trabalhos voltados para o tema aqui em questão.

Palavras-Chave: Educação das relações étnico-raciais. Lei 10.639. Lei 11.645. Ensino. Valorização cultural.

Abstract: Two decades after the enactment of the Law 10,639/2003, which establishes the mandatory teaching of African History and Afro-Brazilian Culture and a decade and a half after the enactment of the Law 11,645/2008, which gives the same orientation in relation to the indigenous theme in public and private educational institutions of primary and secondary education throughout the country, we still witness the intensification of racist and prejudiced practices in our society and, consequently, in everyday school life. The recent reflections and problematizations around the theme of education of ethnic-racial relations, added to the situations of prejudice and discrimination in our daily lives, have alerted us to the need to research how occurs the applicability of these laws. This work is the result of the first phase of a broader research in progress. In this article, we aim to perceive, from the bibliographic production, if and how the laws have been implemented in the most diverse regions of the country. The methodology used was the bibliographic research, from which we carried out a bibliographic survey in digital journals with the following characteristics: classified in extracts A and B; from the areas of Anthropology and Education; with peer review system and publications in the period from 2010 to 2022. Six digital journals were selected, in which, after the survey and categorization of the productions, we observed that, despite the large volume of publications, there are few works focused on the theme in question here.

Keywords: Education of ethnic-racial relations. Law 10.639. Law 11.645. Teaching. Cultural appreciation

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a temática da diversidade cultural no âmbito educacional tem sido um tema de constantes debates. Aqui no Brasil, por exemplo, os debates sobre as relações étnico-raciais têm estado cada vez mais presentes nos espaços acadêmicos e políticos, principalmente na

elaboração de políticas públicas destinadas às minorias étnicas e sociais. Mesmo que o tema da diversidade tenha desde sempre se constituído como o cerne da reflexão antropológica, nos últimos anos parece ter havido uma intensificação destes debates, sobretudo a partir da publicação das leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornaram obrigatório o estudo da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no sistema de ensino. Tal obrigatoriedade tem despertado a atenção de pesquisadores das mais diversas áreas, como de antropólogos e educadores, servindo inclusive para estreitar o diálogo entre os dois campos do conhecimento – Antropologia e Educação. Mas, apesar da grande quantidade de estudos e reflexões sobre a diversidade na escola, esta continua sendo invisibilizada nos espaços de educação formal. Por essa razão, neste trabalho procuramos compreender como essa mesma diversidade vem sendo percebida e tratada em contextos educativos formais. Assim, o presente artigo tem por objetivo refletir a partir de um levantamento bibliográfico sobre a aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08, no sentido de perceber se e como estas vem sendo implementadas nas mais diversas regiões do país.

Enquanto estratégia metodológica para esta análise, realizamos um levantamento bibliográfico em periódicos científicos, no intuito de perceber o que vem sendo publicado sobre a implementação das referidas leis, destacar as regiões em que estas vem acontecendo e evidenciar as áreas do conhecimento que estão se dedicando ao seu estudo. Os dados que embasam nossa análise foram coletados em seis revistas digitais, classificadas nos extratos A e B, das áreas de Antropologia e Educação, com sistema de avaliação por pares, com artigos publicados no intervalo de 2010 a 2022. A pesquisa foi realizada entre os meses de novembro de 2022 a fevereiro de 2023 e sistematizados no período de março a junho do mesmo ano, a partir dos quais elaboramos o presente artigo que se estrutura com esta introdução e mais três tópicos. No primeiro, intitulado “A luta do povo negro por uma educação antirracista e sua contribuição para criação da Lei 10.639/03”, apresentamos o contexto histórico-social do pós-abolição, evidenciando o processo de exclusão da população negra e as suas lutas por reconhecimento social e valorização da diversidade, bem como por direito à educação. Ainda neste percurso histórico apresentamos de forma sucinta as bases dos movimentos que deram origem à referida lei. No segundo, intitulado “As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008: caminhos para uma educação antirracista” apresentamos as leis, bem como refletimos sobre as mudanças e proposições que as mesmas exigem de nós. No terceiro tópico, apresentamos alguns dados sobre o que está sendo publicado, onde e em quais áreas do conhecimento estão sendo

vinculados estudos e reflexões sobre a implementação das referidas leis e, por fim, tecemos algumas considerações.

A luta do povo negro por uma educação antirracista e sua contribuição para criação da Lei 10.639/03

O Brasil foi o último país das Américas a abolir a escravidão, em 13 de maio de 1888, com a promulgação da Lei Áurea. Contudo, com a Abolição não foi pensada qualquer política de compensação ou mesmo de integração da população negra à sociedade. A Abolição apenas aumentou o sistema de violência e exclusão a que o povo negro vinha sendo vítima. Se durante o período colonial houve a tentativa de destruição do povo negro, sua cultura, sua dignidade e até de sua humanidade, após a Abolição a situação não ficou tão diferente. As práticas de exclusão se intensificaram: então considerados homens e mulheres livres, a grande maioria dos libertos não tinha onde morar e, de acordo com Andrews (1991), nesse período, os afro-brasileiros se encontravam excluídos, seja politicamente, devido às limitações da República no que se refere às formas de participação política; seja social e psicologicamente, em face às doutrinas do racismo científico e da teoria do branqueamento; seja economicamente, devido às preferências em termos de emprego em favor dos europeus. Esse sistema de exclusão os obrigou a viver em cortiços, fato que deu origem às periferias das cidades e às grandes favelas no final do século XIX e início do Século XX.

Se, por um lado, não havia uma política de acolhimento, valorização ou mesmo de integração dessa população ao sistema nacional; havia, por outro lado, uma política de branqueamento da sociedade brasileira. Política essa que tem se estendido até os dias atuais. Tal situação resultou na falta de possibilidade de ascensão social por parte da população negra. Dessa forma, percebe-se que o Brasil parece não ter resolvido seu conflito interno mais latente: a problemática do preconceito e discriminação racial, que remete à situação atual de marginalização do negro como efeito do “despreparo do ex-escravo para assumir os papéis de homem livre, principalmente na esfera do trabalho”. A repentina passagem do regime servil para o de trabalho livre fez do “bom escravo um mau cidadão” (GONZALEZ, 2020, p. 32).

Por muitos anos, na tentativa de criar um sentido de integração nacional, os *intérpretes do Brasil* moldaram um ideal de nação, direcionando o pensamento social ao *mito da democracia racial*. A ideologia do branqueamento se constitui como pano de fundo dos discursos que exaltam o processo da miscigenação como expressão mais

acabada de nossa *democracia racial* (GONZALEZ, 2020). Devido ao seu desenvolvimento peculiar, resultado do seu conflituoso processo histórico e heranças da colonização, na tentativa de compreensão do social, defendeu-se a política de integração das três raças: indígenas, negros e brancos vivendo em harmonia. Os aspectos culturais e políticos das relações raciais demonstram como o branco afirmou sua supremacia às expensas e em presença do negro e do indígena. Ou seja, além da exploração econômica, o grupo branco dominante extrai uma mais-valia psicológica, cultural e ideológica do colonizador (GONZALEZ, 2020). Desta perspectiva dominante resultou o dispositivo da racialidade. Sueli Carneiro (2005), tomando como base conceitos da filosofia foucaultiana, apresenta uma análise do racismo aos moldes da sociedade: um racismo à brasileira. Influências desta realidade, presentes atualmente no meio social, podem ser percebidas na educação e prática pedagógica, na intensificação da ideologia hegemônica da branquitude.

Para reverter tal situação, os ex-escravizados, agora cidadãos livres, criaram movimentos de mobilidade racial em vários estados do país. Entre os anos de 1890 e 1930, criaram centenas de associações negras, bem como a Imprensa Negra, que, na década de 1920, contava com mais de 30 jornais só na cidade de São Paulo (DOMINGUES, 2008), que juntaram-se às associações e empreenderam uma luta contra o preconceito de cor e a discriminação sofrida pela população negra. Nos primeiros anos da década de 1930, a Frente Negra Brasileira elegeu como prioridade a educação do povo negro, concebendo-a de forma ampla. Para a Frente Negra Brasileira, a Educação era a principal arma na cruzada contra o preconceito de cor, pois os negros instruídos e educados seriam respeitados e se faziam respeitar. Ainda no intuito de promover a participação social do negro na educação, foi fundada a Associação Cultural do Negro, em 1954, que contava, entre seus membros, com intelectuais renomados, a exemplo de Florestan Fernandes. Mas, durante os anos da Ditadura Militar, as atividades da associação foram enfraquecidas e seus serviços paralisados em 1967, sendo retomada em 1978.

A década de 1970 foi marcada por uma série lutas e reivindicações de grupos minoritários em busca de reconhecimento. A luta do povo negro por direitos civis, nos Estados Unidos, influenciou o movimento negro em várias partes do mundo, inclusive aqui no Brasil. O Movimento Negro, agora sob a alcunha de Movimento Negro Unificado, reafirmou sua luta contra a discriminação racial e a favor da educação e elaborou um programa de ação que defendia a desmistificação da democracia racial brasileira e a introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares (DOMINGUES, 2007, p. 113).

A Constituição Federal de 1988, ao acolher as reivindicações dos movimentos sociais, reconhece o pluralismo étnico-cultural do Brasil e, com isso, abre-se a possibilidade de combater as desigualdades sociais. Junto a esse reconhecimento, um conjunto de ações foi desenvolvido no sentido de promover a inclusão social, bem como a valorização dos diferentes grupos étnicos. No campo educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, em seu artigo 26, assegura que o ensino de história do Brasil deverá levar em consideração as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, principalmente as matrizes indígenas, africana e europeia.

Após a participação do Brasil em compromissos internacionais, como a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlatas, ocorrido em Durban, África do Sul, no ano de 2001, o país passou a instituir políticas públicas visando o enfrentamento de suas desigualdades raciais. Foi na esteira destas inovações que, no ano de 2003, foi sancionada a Lei 10.639/03, que modificou a Lei 9.394/96, para incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e, posteriormente, a Lei 11.645/08, para inserir, também, a temática indígena.

Decorridos duas décadas da promulgação da lei 10.639/2003 e uma década e meia da lei 11.645/2008, que estabeleceram a obrigatoriedade da inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo oficial de Ensino, nas instituições de educação, públicas e privadas, do Ensino Fundamental e Médio, ainda assistimos à agudização do racismo e do preconceito em nossa sociedade, e, conseqüentemente no cotidiano escolar. A escola que deveria ser vista como um espaço de celebração, reconhecimento e exaltação da diversidade, um espaço de aprendizado e de convivência com a diferença, tem sido em muitas ocasiões um ambiente onde essa diversidade tem sido silenciada e até mesmo negada (NASCIMENTO, 2010). Diante de tal situação, questionamos: Estariam as leis sendo respeitadas? As escolas estão trabalhando na perspectiva de Educação para as Relações Étnico-Raciais, como pressupõe o texto legal? Como essa normativa educacional tem sido vista e recebida pela comunidade escolar? Não é nosso objetivo responder tais questões, mas trazer algumas reflexões sobre o tema, no sentido de compreender como a proposição de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais vem sendo percebida Brasil afora.

As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008: caminhos para uma educação antirracista

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, em que o Brasil se reconhece como um país pluriétnico e pluricultural, o Estado brasileiro se compromete em desenvolver ações que visem a desconstrução do “mito da democracia racial”, bem como a promoção do reconhecimento e a valorização da diversidade aqui presente. A própria Constituição Federal, em seu Art.3º, inciso IV, dispõe sobre a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. No que diz respeito à Educação, a Carta Magna destaca, em seu art. 210, o respeito aos valores culturais. Desta forma, orienta que a política educacional deve considerar a pluralidade de pensamentos e concepções, ou seja, legisla a favor de uma Educação Intercultural, em outros termos, uma Educação para as Relações Étnico-Raciais, uma Educação Antirracista.

Seguindo nessa mesma perspectiva de reconhecimento e valorização da diversidade no campo educacional, em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a lei n.º 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Esta, em seu Art. 3º, afirma que o ensino terá como princípios: “(...)liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento a arte e o saber”; além do “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas”. Estes princípios, em certa medida, podem ser considerados como a garantia de uma educação voltada para a diversidade étnico-racial. Esta mesma lei, em seu art. 26, parágrafo 4º, afirma que “o ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. É, portanto, este artigo que será alterado pela lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003. A Lei 10.639/03 alterou o artigo 26 da Lei n. 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, criando o artigo 26-A, que introduz a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica das redes públicas e privadas de ensino. Esta, em seu art. 1º e parágrafo primeiro, afirma que:

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

Em 2008, mais uma vez, a Lei 9.394/96, foi modificada, agora pela Lei 11.645/08, para incluir a obrigatoriedade do ensino da temática indígena na

educação básica das redes públicas e privadas de todo o país. Desta forma, ficou instituído a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, devendo estes conteúdos serem ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Ressaltamos que a modificação na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96, exigiu no campo educacional uma nova postura. Para Petronilha Gonçalves Silva (2007), essa alteração nos impulsiona para uma mudança de paradigma, seja no campo da ética, da própria epistemologia e, sobretudo, do campo pedagógico, pois tal modificação nos instiga a refletir, conhecer e reconhecer, indagar sobre as condições, contextos, redes de relações em que as mulheres e os homens, ao longo da história da nação, vêm aprendendo e ensinando e educando e como vem sendo pensada e praticada as relações étnico-raciais em nossa sociedade, e, principalmente, no espaço educativo. Ainda de acordo com Silva (2007), o Conselho Nacional de Educação, ciente das desigualdades, discriminações e preconceitos que atingem a população negra, vai interpretar e orientar a execução destas determinações por meio do estabelecimento de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, por meio do Parecer CNE/CP, 03/2004) e da Resolução CNE/CP 01/2004.

Ao instituir essas diretrizes, o Conselho nacional de Educação aponta para uma mudança na política curricular da educação no país. Pois estabelece uma política pública que vai mexer com toda a estrutura nacional do ensino, desde a Educação Básica ao Ensino Superior, exigindo mudanças éticas, epistemológicas e pedagógicas. Além disso, traz para o centro do debate a necessidade de refletir ou repensar sobre as formas e condições em que têm se efetivado a educação dos brasileiros e brasileiras de diferentes origens étnico-raciais.

Ressaltamos que, a partir da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais deve se tornar o núcleo dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino de diferentes graus, além de constar como um dos procedimentos e instrumentos utilizados de avaliação destas instituições de ensino. Ou seja, ao se avaliar a qualidade da educação ofertada por uma determinada instituição, seja educação básica ou superior, deve-se observar qual o lugar destinado à educação para as relações étnico-raciais nesta instituição, e se há atividades intencionalmente dirigidas à educação das relações étnico-raciais. Essa situação é importante, pois é uma ação que visa não somente instituir,

mas, também, acompanhar e avaliar (SILVA, 2007). Assim, do ponto de vista legal, temos um aparato que garante não somente a inclusão dos conteúdos nos currículos, mas também estabelece parâmetros de avaliação para garantir seu efetivo cumprimento, o que, do ponto de vista legal, exige da instituição uma mudança de postura no seu processo de educar.

De acordo com Barboza e Freire (2023), a criação de uma legislação antirracista trouxe relevantes contribuições para a superação de construções ideológicas de dominação racial presentes na escola e na sociedade brasileira, pois esta lei permite a visibilidade de outras lógicas históricas, diferentes da lógica dominante eurocêntrica, e traz para o debate a descolonização epistêmica. No entanto, é notório que as referidas leis ainda não conseguiram uma consistente alteração da cultura da discriminação racial presente na maioria das escolas brasileiras, ou seja, a escola ainda continua sendo um espaço privilegiado para a difusão de construções ideológicas sustentadoras do racismo presente na sociedade brasileira.

Atualmente, a lei 10.639/03 completou duas décadas, e a lei 11.645/08 tem uma década e meia de existência. Ambas têm se constituído como instrumentos para a construção de uma educação antirracista dentro de cada escola espalhada pelo Brasil. No entanto, apesar de um insistente trabalho de promoção e divulgação destes, ainda nos deparamos com uma formação educacional falha sobre a História Africana, pois, em várias partes do país, crianças e adolescentes saem da educação básica sem o mínimo conhecimento de como se deu o processo de escravização e suas consequências na e para sociedade brasileira. Tal situação foi constatada em recente pesquisa realizada pelo instituto Alana e Geledés - Instituto da Mulher Negra. Ao avaliarem a aplicação da lei 10.639/03, nestes 20 anos, constataram que apenas 5% dos municípios brasileiros implementaram, em sua estrutura administrativa, uma área técnica dedicada à agenda da educação para as relações étnico-raciais e somente 8% das secretarias dizem ter orçamento específico. Outra questão que nos chama a atenção nesta pesquisa é o fato de não existir dados suficientes para uma análise sobre a aplicação da lei na etapa do Ensino Médio, pois apenas 2% das redes responderam à pesquisa. Também merece destaque a constatação da ausência de profissionais ou de equipe responsável pelo ensino da temática História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Os dados revelam que 74% das secretarias não possuem um profissional nesta área. Ainda é importante mencionar que apenas 3% das secretarias municipais apontam o tema "Construções de privilégios históricos" como relevantes para serem trabalhados. Esse cenário evidencia a necessidade de refletir sobre essa

temática para que possamos, de fato, construir uma Educação para as Relações Étnico-Raciais, ou seja, uma Educação Antirracista. No entanto, isso não será possível se não revermos nossas construções da continuação dos privilégios que apenas os brancos têm dentro da sociedade. Para que a lei seja cumprida, é necessário que seja discutido o papel da população negra na sociedade brasileira, desde uma perspectiva mais ampla, não se limitando ao processo de escravização.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este trabalho tem como base um levantamento bibliográfico realizado em seis periódicos digitais. O foco foi em identificar as publicações relacionadas com a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais em consonância com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Para esta primeira fase da pesquisa, elegemos como recorte temporal para este levantamento artigos publicados entre os anos de 2010 e 2022. Os critérios de escolha dos periódicos foram: 1) áreas das revistas – em antropologia e/ou educação; 2) notas Qualis - A e/ou B, na avaliação do quadriênio 2017-2020; 3) processo de avaliação – por pares. Estabelecidos os critérios, iniciamos a seleção dos periódicos no portal de periódicos Capes. Os periódicos escolhidas foram: 1) *Barbarói* - Ciências Humanas da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, Qualis B1; 2) *Cadernos de Gênero e Diversidade* - Universidade Federal da Bahia - UFBA, Qualis A3; 3) *Educação e Pesquisa* - Universidade de São Paulo - USP, Qualis A1; 4) *Educação e Políticas em Debate* - Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Qualis A4; 5) *Linhas Críticas* - Universidade de Brasília - UNB, Qualis A2; e por fim, 6) *Revistas Brasileira de História e Ciências Sociais (RBHCS)* - Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Qualis A2.

A *Revista Barbarói* tem periodicidade semestral, com publicação interdisciplinar nas áreas de antropologia, ciência política, filosofia, psicologia, sociologia e serviço social. Durante o período estabelecido em nossa pesquisa, o periódico publicou um total de 426 artigos, dos quais identificamos nove (09) com alguma interface com a educação, e apenas dois (02) sobre a temática étnico-racial e as leis 10.639 e 11.645. Em relação às regiões de produção desses trabalhos, ganham destaque o Sul do Brasil com 62.9% e o Sudeste com 37.5%.

O *Cadernos de Gênero e Diversidade* usa o formato de publicação trimestral, com interesse nos estudos de gênero, étnico-raciais, sexualidade e outras áreas interdisciplinares que debatem questões sobre diversidade. Durante o período pesquisado, o periódico publicou um total de 210 artigos, dos quais cinquenta e cinco artigos (55) relacionados com

as temáticas raça, gênero e educação e dezoito (18) relacionados com as leis 10.639 e 11.645. No que diz respeito às regiões de produção dos artigos, ganham destaque a região Sul com 52,5% do total das publicações sobre o tema e em seguida o Nordeste com 23,5% das pesquisas realizadas. As regiões com os percentuais mais baixos na produção sobre o tema são o Norte e o Centro-Oeste, com 5,9%, respectivamente.

A revista *Educação e Políticas em Debate* tem periodicidade quadrimestral, com temáticas voltadas para Estado, Políticas e Gestão em Educação. Durante o período pesquisado, apresentou um total de 370 artigos, dos quais vinte e um (21) abordam raça, gênero e educação e vinte e três (23) tem como base as leis 10.639 e 11.645. Em relação à região geográfica da pesquisa, mais uma vez se destaca a região Sul com 64,7% do total, seguido pelo Nordeste com 17,6% e o Centro-Oeste com 5,9%.

O periódico *Educação e Pesquisa* é editado de forma contínua em volume único anualmente, aceitando somente publicações inéditas na área da educação. Durante o período escolhido como escopo da pesquisa, identificamos um total de 846 artigos, dos quais apenas sete (07) estavam voltados para a temática da raça e educação e cinco (05) tinham como base a aplicação das leis, sendo que 60% das produções advêm da região Sudeste, 40% da região Sul.

Linhas Críticas tem publicações contínuas e anualmente, aceita somente trabalhos originais com a temática educacional. Durante o período analisado, publicou um total de 317 artigos. Deste, seis estavam relacionados com as questões de diversidade e três tinham relação com a aplicação das leis. Percebe-se que 75% da produção parte da região Sul do país, enquanto 25%, destina-se à região Sudeste.

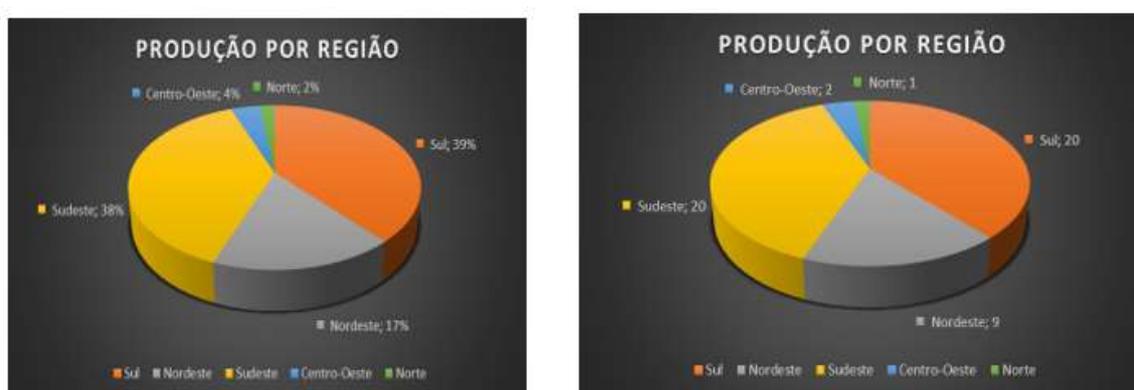
Revistas Brasileira de História e Ciências Sociais faz publicações de forma semestral e possui quatro eixos centrais: Arqueologia/Antropologia, Historiografia e Teoria Social, Pensamento Social Brasileiro e Reflexões sobre a Antiguidade, a Modernidade e a Contemporaneidade. Durante os doze anos pesquisado, publicou um total de 224 artigos, dos quais três refletem sobre as relações étnico-raciais e apenas um sobre a aplicação das leis, sendo este produzido na região Nordeste do país.

Os dados mostram que, apesar do grande número de produções nas revistas, poucas são os artigos voltados para a temática das relações étnico-raciais e especificamente sobre a aplicação das leis. Em relação às regiões onde os estudos foram realizados, percebemos uma maior concentração nas regiões Sul e Sudeste. Em relação à área de conhecimento que tem orientado tais estudos, muitas produções fogem da área das Ciências Sociais, em particular a Antropologia. Mesmo com um variado campo de estudo, as pesquisas sobre a aplicação das leis são

realizadas potencialmente por acadêmicos da educação, entre mestres e doutores.

Esta análise evidencia que, após 20 anos da promulgação lei 10.639/2003, pouco vem sendo feito para sua efetiva implementação. Como observado nos dados apresentados, em período bastante significativo, em seis periódicos com relevância nacional, que apenas 64 artigos tinham como foco a aplicação das leis. Em uma análise mais detalhada de cada trabalho, verificamos que as regiões Sul e Sudeste do Brasil foram as que mais produziram sobre o tema, sendo seguidas pelo Nordeste. Já as regiões Norte e Centro-Oeste apresentaram um número baixo nas produções, como sintetizado nos gráficos a seguir:

Figura 01: Sistematização dos dados da pesquisa por produção regional.



Fonte: Dos autores.

Outro dado relevante é a área de conhecimento a qual estão filiados os autores dos estudos sobre a lei. Ao analisar a formação dos autores, observamos que aqueles oriundos da Educação vêm trabalhando de forma mais acentuada com a temática e conseqüentemente analisando os processos de implementação da lei 10.639/2003. A área das Ciências Sociais, em específico a área da Antropologia, tem algum destaque nesta produção, contudo, quando colocamos em relação com outras áreas do conhecimento, é visível o distanciamento, sobretudo, em relação à Educação.

Figura 02: Sistematização dos dados da pesquisa por formação dos autores.



Fonte: Dos autores.

O exposto demonstra que os debates sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais não estão circunscritos ao campo das Ciências Sociais e/ou Educação e têm sido explorados por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento. Isso significa que há uma preocupação dos estudiosos no sentido de entender quais as contribuições dos marcos legais para a construção de uma Educação para a Diversidade, ou seja, uma Educação Antirracista. Ao observar os números, podemos pensar que pouco foi feito, contudo, não podemos esquecer que estamos tratando de um recorte muito pequeno. Consideradas as limitações, percebemos que há um avanço, sendo portanto, uma problemática latente.

O que nos chama a atenção nos dados apresentados é a falta de protagonismo das Ciências Sociais, sendo a Educação e as Relações Étnico-Raciais campos de interesse dos estudos antropológicos. Preocupa a pouca participação dos estudiosos dessa área nas pesquisas sobre a implementação das referidas leis. Se, por um lado, notamos essa ausência dos estudiosos da Antropologia, por outro lado, vemos uma predominância da área da Educação. Ainda é válido ressaltar a questão geográfica, sendo visível que o maior número de pesquisas sobre a implementação de uma Educação Antirracista está sendo realizado nas regiões Sul e Sudeste. Tal situação sugere uma nova frente de investigação, que seria compreender a ausência de debates nos campos das Ciências Sociais, algo que também já foi apontado por Nascimento e Cabral (2023), ao analisar as produções dos programas de pós-graduação. Não estaria a Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política interessadas em estudar a educação? Para Nascimento e Cabral (2023), a educação é um campo de disputa, para o qual muitos autores canônicos dedicaram sua atenção. Pensar em Educação é compreender as formas de sociabilidades e como estas são construídas. Isso significa que o interesse na Educação está

relacionado com as formas de dominação, ou seja, com as relações de poder. Desse modo, parece ficar evidente o porquê das políticas e ações afirmativas para a diversidade sofrerem com tanta dificuldade de implementação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultados desta primeira etapa da pesquisa, objetivamos demonstrar que a temática das Relações Étnico-Raciais é tema constante nos debates acadêmicos, nas mais diversas áreas do conhecimento. No entanto, o que percebemos é que, apesar de se apresentar com uma certa constância nos espaços acadêmicos, ainda não se popularizou, ficando circunscrito a esses espaços. A escola, que deveria ser o palco principal para este debate, parece continuar excluída desse processo, funcionando apenas como lócus de alguns estudos, não se constituindo como espaço privilegiado para a reflexão sobre a implementação de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais. O que temos visto cotidianamente é o aumento da intolerância e de práticas preconceituosas contra o “outro” no ambiente escolar. Assim, questionamos como em um país como o Brasil, que parece dispor de políticas públicas de promoção do respeito e valorização da diversidade, ainda persistam práticas de racismo. Os dados mostram que nestes 20 anos da lei 10.639/2003 e 15 anos da lei 11.645/08, muitas ações foram realizadas, seja na área da Antropologia e/ou Educação, ou mesmo outras áreas do conhecimento, mas ainda parece ser muito pouco diante do problema que é o racismo em nossa sociedade. Assim, não basta apenas a aprovação de leis, é necessário que haja um processo educativo, no sentido de que as leis sejam postas em prática e respeitadas para que possamos, de fato, construir uma Educação na e para a Diversidade.

REFERÊNCIAS

- BARBOZA, A. P.; DE CARVALHO FREIRE, E. O jogo na (re)educação das relações étnico-raciais: que história é essa?. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 12, n. 25, 2023. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/1015>. Acesso em: 17 jul. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 – Inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ,História e Cultura Afro-Brasileira’**. MEC.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Contribuições para implementação da lei 10.639/2003**. Brasília: Unesco/MEC, 2008.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2009.

CARNEIRO, Sueli. **Construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005, 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, 2005. Acesso em 27 mai 2023.

DE SOUZA MINAYO, Maria Cecília; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes Limitada, 2011.

DOMINGUES, Petrônio. “Um templo de Luz”: Frente negra brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.13, n. 39, set./dez, 2008.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, p. 100-122, 2007.

GOMES, N. L. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, M. de; HERINGER, R. (Org.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid, 2009, p. 39-74.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial como direito à educação: a Lei 10.639/03 no contexto das lutas políticas da população negra no Brasil. In: DALBEN, A., DINIZ, J., LEAL, L., SANTOS, L. (Org.). **Convergências e tensões no campo do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 693-712.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**/ Organização Flavia Rios, Marcia Lima. - 1ª ed. - Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

NASCIMENTO, R, N. F. Educação escolar em um contexto plural: Políticas de reconhecimento e prática pedagógica em uma escola em Boa Vista - RR. **Cadernos de Estudos Sociais**, v. 25, p. 271-288. 2010.

NASCIMENTO, R, N F; CABRAL, Miguel Felipe Oliveira. A aplicação das leis 10.639/03 e 11645/08 na educação básica: um balanço das pesquisas da pós-graduação no período de 2010 a 20201. **Interritórios | Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, BRASIL | V9 N.18 [2023]**.

PAULA, B. X. de.; GUIMARÃES, S.. 10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 2, p. 435–448, abr. 2014.

PENA, G. V. M., FRIEDRICH, D. B., & SILVA, M. L. da. (2016). A política de cotas étnico-raciais para concursos públicos de ensino superior. **Barbarói**, (47), 125-143. <https://doi.org/10.17058/barbaroi.v0i47.9575>

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA; José Erbeson Lemos da; SILVA, Daniel Eloi da. Lei 10.639/2003: duas décadas em vigor e suas contribuições para a construção de uma sociedade antirracista. **RESC Revista de Estudos SocioCulturais**, v.3, n.1, janeiro/julho de 2023, p. 38-48, ISSN 2764-4405.

LEI 10.639/2003: DUAS DÉCADAS EM VIGOR E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE ANTIRRACISTA

Law 10.639/2003: two decades in force and its contributions to the construction of an anti-racist society

José Erbeson Lemos da Silva⁵
Daniel Eloi da Silva⁶

Resumo: A lei 10.639/2003 efetivou alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB N° 9.394/1996) e estabeleceu a obrigatoriedade da práxis sobre relações Étnico-raciais, bem como para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no ensino fundamental e médio. Tendo tais elementos por base, as escolas brasileiras têm desenvolvido e compartilhado práticas a fim de transformar, de modo gradativo, o então ensino tradicional, tornando-o mais diversificado, plural, e crítico, o que reflete, genuinamente, o contexto da população brasileira. O presente trabalho busca realizar uma abordagem histórico-jurídica sobre a Lei 10.639/2003; além de discutir acerca dos Direitos Humanos e diversidade cultural, tendo a lei 10.639/2003 como instrumento de promoção desta pauta; e analisar a construção educativa no que tange a diversidade, baseando-se nas disposições previstas nesse diploma legal. A pesquisa concluiu que a Lei 10.693/2003 é um forte instrumento político e pedagógico a fim de combater ao preconceito e à discriminação racial no âmbito educacional.

Palavras-Chave: Racismo; ensino; cultura; afro-brasileira; diversidade.

Abstract: The law 10.639/2003 made changes to the Law of Guidelines and Bases for National Education (LDB N° 9.394/1996) and established the obligation of praxis on Ethnic-racial relations, as well as for the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture in the Elementary and High School. Based on these elements, brazilian schools have developed and shared practices in order to gradually transform what was then traditional

⁵ Mestrando em Ciências Sociais e Humanas pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Email: erbeson1@hotmail.com

⁶ Mestrando em Ciências Sociais e Humanas pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Email: daniel123eloi@gmail.com

teaching, making it more diversified, plural, and critical, which genuinely reflects the context of the Brazilian population. The present work seeks to carry out a historical-legal approach on Law 10.639/2003; in addition to discussing about Human Rights and cultural diversity, having the law 10.639/2003 as an instrument of promotion of these questions; and analyzing the educational construction regarding diversity, based on the provisions foreseen in that legal diploma. The research concluded that Law 10.693/2003 is a strong political and pedagogical instrument in order to combat prejudice and racial discrimination in the educational field.

Keywords: Racism; teaching; culture; Afro-Brazilian; diversity.

INTRODUÇÃO

A lei 10.639/2003 demanda que a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana sejam abordadas na educação escolar e suas disposições devem ser cumpridas integralmente pelos sistemas de ensino. Os estudos sobre a temática já foram bastante significativos ao longo dos 20 anos de promulgação legal e houve diversas ações para que a lei seja devidamente efetivada no âmbito escolar. Existem compromissos corroborantes e relevantes contidos na disposição legal possibilitadores de uma conjuntura mais abrangente no âmbito crítico e contextual, nos quais: promover uma educação igualitária através da construção do conhecimento da História da cultura Afro-Brasileira, a reflexão crítica sobre a diversidade e o combate ao racismo no ambiente estudantil. Tendo tais elementos por base, o trabalho busca analisar quais foram as contribuições da Lei 10.639/2003 para a construção de um espaço escolar e para uma sociedade que possua como princípio norteador o repúdio ao racismo e a desestruturação do mesmo através do conhecimento.

O que impulsionou a realização do presente trabalho foi a contribuição para o debate da temática do racismo e seu combate no ambiente escolar através de legislações pertinentes para o ensino da cultura afro-brasileira e africana nos espaços escolares. Em relação ao Estado, sociedade civil e minorias lutando no orquestrar de leis e ações voltadas ao combate do racismo em uma sociedade totalmente estruturada com essa problemática violenta, havendo avanços no trato desses temas, e nisso procurou evidenciar como a sociedade em geral e o ambiente escolar encaram esse contexto. Tendo em vista tais aspectos, traz-se o elemento principal da discussão, que são os avanços promovidos no combate ao racismo através de lei 10.639/2003. Surge aqui indagações fundamentais com respeito à educação enquanto impulsionador de transformação social e cultural, como também instrumento de construção

e reconhecimento de um mundo plural e que repudia discriminações raciais.

A pesquisa possui como objetivo geral analisar as contribuições para a luta antirracista através da obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e africana através da lei 10.639/2003. Como objetivos específicos buscou-se realizar uma abordagem histórico-jurídica sobre a Lei 10.639/2003; discutir os Direitos Humanos e diversidade cultural e analisar a construção educativa no que tange a diversidade, baseando-se nas disposições previstas nesse diploma legal. A metodologia empregada na presente pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo exploratória, cujos instrumentos utilizados consistiram em revisão bibliográfica de livros, revistas online e artigos científicos, além de estudo sobre a legislação atual, compreendendo a Constituição Federal de 1988 e a lei 10.639/2003.

ABORDAGEM HISTÓRICO - JURÍDICA DA LEI 10.693/2003

As lutas políticas, históricas e sociais foram de extrema importância para o desenvolvimento de um projeto de igualdade racial na realidade social do Brasil. Esses movimentos desencadearam leis e outros instrumentos normativos que abordam relações étnico-raciais. As raízes dessas lutas se dão desde o período de escravidão de africanos entre 1530 e 1888, ano de abolição da escravatura. No entanto, as consequências desse contexto perduram. O que implica em uma situação negativa generalizada para muitas pessoas negras no país e nas realidades de escolas. No entanto, a realidade ardilosa de lutas e resistências impulsionou a promulgação de leis que se referem ao aspecto educacional, como é o caso da 10.639/2003, até nossa atual conjuntura.

De acordo com alguns autores, a educação foi um elemento que se levou em conta durante o processo de abolição do trabalho escravo. Era necessário que se formassem quadros de trabalhadores necessários à sociedade livre. Pode-se dizer que houve uma preocupação do poder público com a importância da educação como elemento de inclusão social. Mas tal inclusão, para os ex-escravos e seus descendentes, realizou-se de forma absolutamente marginal, pois constitui uma dualidade do ensino, representando as desigualdades entre dois grupos sociais. Havia uma escola para anteder à sociedade da época com suas necessidades e outra para os trabalhadores. Em outros termos: a escola diferente para públicos específicos nos quais uns têm acesso à riqueza material e os outros não (ROCHA, 2011, p. 17).

Apesar do fim do Império, a abolição do regime escravocrata e a instituição da República, com a Constituição de 1891, a inclusão dos negros na sociedade em geral e no âmbito educacional, em especial, foi significativamente restrita. Em tal época vigorava a ideia da supremacia

racial (proveniente do eurocentrismo) e do darwinismo social, que acabava por influenciar nas decisões político-educacionais do país e não concedia o direito ao acesso à educação tanto aos negros como a seus descendentes. Essas ideias findavam por levar em consideração questões relativas aos estereótipos e negavam diversos direitos que hoje são tidos como básicos para a população negra.

Os desafios para o negro na sociedade brasileira sempre foram muito significativos. A história mostra que a vida para estes grupos na nossa conjuntura histórica e social foi marcada por diversos sofrimentos e negações. Essas percepções se dão desde a escravidão, passando pela “liberdade” e atualmente manifestando-se no racismo velado (nem sempre), preconceitos e discriminações que os negros experimentam cotidianamente nas conjunturas socioespaciais. Os processos que culminaram na implementação de leis e demais disposições normativas que combatessem o racismo e a discriminação racial passaram por adversidades e resistências. Em todo esse processo, diversas leis foram elaboradas a fim de recuperar e garantir direitos fundamentais como à liberdade e igualdade para a população negra. Porém, todas as disposições legais que visavam conferir direitos aos negros foram alvo de protestos e embates por parte de uma estruturação social e de uma elite escravocrata que então detinha o poder.

O atual estágio de acesso à educação, que foi fruto de muitas manifestações e lutas de diversos movimentos sociais, garantiu o acesso a esse direito fundamental e consolidador de políticas educacionais em matéria de relações étnico-raciais. A Constituição de 1988 avançou nas questões raciais e reconheceu a multirracialidade presente na sociedade brasileira. Para além de tal reconhecimento, há diversos dispositivos constitucionais que repudiam o racismo e as discriminações de qualquer natureza.

Um exame perfunctório da Constituição Federal permite captar a aparente sinonímia com que as expressões discriminação lato sensu (arts. 3º, IV, e 227), discriminação stricto sensu (arts. 5º, XLI, e 7º, XXXI), distinção entre pessoas (arts. 5º, caput, 7º, XXXII, e 12, § 2º), diferença de tratamento (art. 7º, XXX), tratamento desigual (art. 150, II) e prática do racismo (art. 5º, XLII), são utilizadas, resguardada a ênfase conferida pelo constituinte à prática do racismo comparativamente a outras possíveis modalidades de discriminação, senão porque a criminaliza, atribuindo-lhe os gravosos estatutos da inafiançabilidade e da imprescritibilidade, também porque sujeita o infrator à mais severa das penas privativas de liberdade – a reclusão. Assim, o Preâmbulo da Constituição Federal consigna o repúdio ao preconceito; o art. 3º, IV, proíbe o preconceito e qualquer outra forma de discriminação (de onde se poderia inferir que preconceito seria espécie do gênero discriminação); o art. 4º, VIII, assinala a repulsa ao racismo no

âmbito das relações internacionais; o art. 5º, XLI, prescreve que a lei punirá qualquer forma de discriminação atentatória aos direitos e garantias fundamentais; o mesmo art. 5º, XLII, criminaliza a prática do racismo; o art. 7º, XXX, proíbe a diferença de salários e de critério de admissão por motivo de cor, entre outras motivações, e finalmente o art. 227, que atribui ao Estado o dever de colocar a criança a salvo de toda forma de discriminação e repudia o preconceito contra portadores de deficiência. (HÉDIO SILVA JÚNIOR, 2002, p. 13).

Esses avanços previstos constitucionalmente foram fundamentais para a criação de leis que tratam do combate ao racismo, bem como de instituições como a Fundação Cultural Palmares, cuja criação deu-se em 1988. Tem-se que a Lei foi considerada à época de sua promulgação como de caráter bastante “liberal”, segundo alguns setores da sociedade, o que evidencia o racismo estrutural como sendo aquele se estabelece na dimensão institucional, tendo em vista que a sociedade também é racista. Nesse sentido, as estruturas do Estado (sejam políticas, jurídicas, econômicas etc.), são inegavelmente construídas sobre o racismo, solidificando seu ordenamento cotidiano e validando a autopreservação que se estabelece entre brancos, como também a preservação/manutenção de privilégios, porque criam condições para prosperidade apenas de um determinado grupo. O resultado é que as instituições exteriorizam o racismo cotidianamente (ALMEIDA, 2009).

Após as manifestações nas casas legislativas do Congresso Nacional, o resultado foi uma lei resumida, com diversos vetos, a citar os mais marcantes: o que retirou da lei a possibilidade de participação do movimento negro na fiscalização de aspectos de implementação do texto legal, o que dificultou severamente a execução a contento dos dispositivos normativos; e veto ao § 3º do art. 26-A, que referia-se à possibilidade de 10% do conteúdo semestral ou anual fosse dedicado, nas disciplinas de História do Brasil e Educação Artística, no Ensino Médio, a temas relacionados à África e a aspectos culturais afro-brasileiros.

As Diretrizes Curriculares atestam a necessidade da criação de políticas que se estabeleçam a fim de reverter o padrão de exclusão de acesso ao ensino para a população negra, que teve esse direito negado ao longo da história educacional brasileira. Tendo em vista esses fatos, é de fundamental importância lembrar, no ambiente educacional, como a educação foi ofertada ao povo negro no Brasil. A Lei 10.639/2003 foi elaborada com a finalidade de combater o racismo, através, entre outros, do reconhecimento da cultura afro-brasileira e africana na fundação, constituição e desenvolvimento do Brasil. As disposições legais foram pensadas como instrumento de construção de uma cultura de respeito à diversidade cultural e social brasileira.

É de fundamental importância, para que as disposições legais sejam cada vez mais implementadas e executadas, que haja a adequada qualificação dos professores e dos administradores do sistema de ensino no que se refere às questões étnico-raciais, como também à produção de material didático de qualidade que aborde esses aspectos destinados aos docentes e educandos; e, não menos importante, o devido comprometimento dos entes federativos e sistemas educacionais em todas as esferas de governo para a execução integral de disposições legais.

A Lei 10.639/2003 é o resultado de lutas e evoluções constitucionais e legais que foram a base para que houvesse a sua criação, promulgação e publicação. E traz significativos avanços na promoção da desigualdade racial, em que pese tenha havido vetos em dispositivos relevantes de seu texto originário.

DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE CULTURAL: LEI 10.639/2003 COMO INSTRUMENTO DE PROMOÇÃO

A abordagem constitucional e as teorias relativas ao estudo dos Direitos Humanos realizam uma distinção entre o que seria Direitos Humanos e o que seriam os Direitos Fundamentais. O primeiro diz respeito a um conjunto básico que são assegurados, indistintamente, no plano internacional. Já o segundo termo é pertinente a esse mesmo conjunto básico de direitos, só que garantidos no âmbito interno de cada Estado Soberano através de suas constituições. Pode-se evidenciar, a exemplo de tais direitos, o direito à vida, liberdade, igualdade, saúde, educação etc.

Quanto ao que se convencionou chamar “direitos humanos” são exatamente os direitos correspondentes à dignidade dos seres humanos. São direitos que possuímos não porque o Estado assim decidiu, através de suas leis, ou porque nós mesmos assim o fizemos, por intermédio dos nossos acordos. Direitos humanos, por mais pleonástico que isso possa parecer, são direitos que possuímos pelo simples fato de que somos humanos (BOBBIO, 1992, p. 34).

Portanto, sem a garantia de tais direitos, é impossível que se promova a dignidade da pessoa humana, um dos princípios fundamentais da Constituição Federal de 1988. O Estado deve promover também os chamados Direitos Sociais, que exigem do ente estatal um agir e fazer a fim de proporcionar instrumentos e direitos básicos que promovam que os indivíduos se desenvolvam de modo digno. Nesse sentido, a educação é importante instrumento para que as pessoas possam desenvolver sua autonomia nos mais variados aspectos e para que não permitam facilmente serem usadas como instrumentos para a consecução de fins de terceiros (sejam esses terceiros pessoas ou o próprio Estado), mas que

sejam consideradas como sujeitos ativos (KANT, 2009). A transformação social do indivíduo é realizada não apenas em sua natureza, mas principalmente em suas interações sociais. As relações que se estabelecem socialmente podem ser reprodutoras ou transformadoras. Nesse sentido:

O indivíduo é determinado e determinante, passivo e ativo. Ele se insere em um grupo social através da linguagem, que é um produto histórico e traz valores e significados presentes nesse grupo social, que é condição para o desenvolvimento de seu pensamento. Sendo também condição para a comunicação e desenvolvimento de suas relações sociais e de sua individualidade. Assim, na relação entre indivíduos, estes se transformam e também transformam seu próprio grupo (MONTEIRO, 2013).

Partindo-se do pressuposto que a escola é um lugar de aquisição e compartilhamento de conhecimentos, valores e princípios e que os professores são responsáveis por repassar esses conhecimentos, faz-se fundamental que o ambiente escolar seja munido de professores que sejam capacitados para agir no sentido de promover uma prática educacional e docente cidadã, que seja verdadeiramente transformadora do ser. O conhecimento deve ser pensado e propagado a fim de promover a igualdade de direitos e não-discriminação. A escola é o local onde se efetiva a formação da pessoa, sendo inegável que essa formação e os valores que ela possui é de fundamental importância na construção da identidade do próprio indivíduo. Nesse sentido, é necessária uma prática educativa que busque cada vez mais estimular e promover a diversidade, como também comportamentos que respeitem as características de grupos e minorias. O ambiente escolar deve ser o local onde não se pode admitir qualquer tipo de discriminação.

Paulo Freire entende a escola para uma educação libertária, na qual as práticas autoritárias sejam rejeitadas e que o docente seja um líder capaz de estimular a autonomia do estudante e sua responsabilidade. A educação vista como ato político, vê a escola inserida nas relações políticas sociais, onde o professor é a ponte para o conhecimento que implica na associação da realidade do educando. O educador deve estar em busca de aperfeiçoamento e atualização em relação às novas descobertas da ciência, das novas tecnologias e dos avanços da humanidade para garantir que a escola seja propositiva diante dos novos desafios que a sociedade enfrenta (FREIRE, 1993).

Essa organização colabora para que os educados associem os acontecimentos nas suas realidades por meio da vivência no dia a dia, possibilitando uma clareza mediante as temáticas adentradas pelo professor. A escola deve ser pautada nas realidades evidenciadas nos mais diversos contextos, promovendo associações e transformação das

desigualdades intrínsecas ao desenvolvimento histórico do Brasil. Por isso, uma educação que se associe nos moldes liberais voltadas na perspectiva mercadológicas é distinta das realidades evidenciadas nos rincões do Brasil e em determinados contextos uma própria hegemonia não hegemônica.

Em que pese não raro ali ocorrerem manifestações de violência, racismo e discriminações, a escola é também um espaço de superação, sendo um dos locais em que as representações sobre o negro são difundidas. É um importante espaço onde estas podem ser superadas (GOMES, 2003). Apesar de fatídicas realidades, a efetividade da lei no ambiente escolar revela avanços para a construção de uma sociedade menos desigual através da práxis. É nesse ambiente que, na prática pedagógica e compromisso da efetivação cada vez mais significativa do currículo, é possível repensar antigos hábitos pedagógicos a fim de trabalhar a temática das relações étnico-raciais. A capacitação continuada dos profissionais do magistério e de educação e nos temas que dispõe a lei 10.639/2003 é de fundamental importância para que possua cada vez mais efetividade e desconstrua preconceitos e discriminações de toda natureza no ambiente escolar, o que representa conquistas na matéria de Direitos Humanos e Direitos Fundamentais da população negra.

A CONSTRUÇÃO EDUCATIVA PARA A DIFUSÃO DA DIVERSIDADE À LUZ DA LEI 10.639/2003

O aspecto da diversidade é compreendido enquanto construção histórica, social, cultural e política das respectivas diferenças. Analisar as distinções requer compreender as relações com outros fatores, a citar: os desafios que se colocam entre políticas de igualdade e as de identidade, bem como o reconhecimento das peculiaridades, regionais e globais. Portanto, uma educação que se preste a valorizar a diversidade é dever não só daqueles que fazem parte da vivência escolar, mas também da sociedade e do Estado (BRANDÃO, 2009).

A Constituição Federal, em seu art. 205 prevê a educação como sendo um direito de todos e um dever do Estado e da família, devendo ter a sua promoção e seu incentivo com a colaboração da sociedade com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, como também seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O art. 210, por sua vez, prevê que devem ser fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Tem-se que a escola foi pensada enquanto instituição educativa a fim de ser um canal para

transmitir as novas gerações elementos fundamentais para participação da vida social, conforme a divisão do trabalho, do poder e do saber. Sendo um espaço educativo rico: tem a excelente tarefa social de criar intencionalmente condições educativas para que possamos receber, desconstruir e reconstruir o mundo humano já construído (MENEZES, 2002).

Buscar uma educação igualitária e que combata discriminações no ambiente escolar requer políticas públicas que favoreçam e valorizem uma educação que contemple a História da África e dos povos negros. Tendo-se como base as disposições legais previstas na Lei 10.693/03, objetivou-se elaborar novas diretrizes curriculares e práticas pedagógicas que reconheçam verdadeiramente a importância dos Africanos e afrodescendentes para a formação, constituição e desenvolvimento da sociedade brasileira e sua riqueza cultural. Pode-se, portanto, afirmar que as disposições normativas em comento representaram um ponto inicial a fim de renovar a qualidade da educação brasileira e simbolizaram um importante avanço nas lutas contra o racismo.

Tivemos como desdobramento dessa política educacional, que é voltada para a diversidade étnico-racial, diversos documentos e disposições normativas que fomentaram a construção de um ambiente educacional que rejeite as discriminações raciais. Pode-se citar como exemplos: o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que tem como objetivo central a colaboração para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária; e o documento de Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, como um importante subsídio para o tratamento da diversidade na educação.

Este documento se apresenta como sendo de fundamental relevância para a construção de uma sociedade antirracista, que privilegia o ambiente escolar como um espaço fundamental no combate ao racismo e à discriminação racial. Pode-se concluir, portanto, que a lei em comento foi um importante passo para que houvesse a elaboração de mais dispositivos normativos, instruções e documentos que implementassem o repúdio ao racismo e fomentasse a promoção da diversidade e pluralidade que é marcante no contexto social brasileiro, mas que nunca foi abordada adequadamente no ambiente escolar.

CONCLUSÃO

A construção de uma sociedade e uma cultura que tenha uma postura de repúdio ao racismo e às discriminações em geral requer, muitas vezes, uma desenvoltura estatal que incentive a pluralidade de visões de mundo e uma postura crítica sobre determinados temas. Foram diversos os desafios até que houvesse a criação e promulgação da Lei 10.639/2003. Em que pese tais avanços, ainda é preciso haver mais discussões sobre a questão racial em nosso país; discussão essa que se estabeleça a fim de inserir todos os sujeitos no contexto social e escolar. É de fundamental importância avançar na discussão e criação de novos procedimentos didático-pedagógicos em que possa haver relações entre cultura, escola e diversidade étnica e cultural, tendo como norte a metodologia a fim de incluir a temática afro-brasileira no sentido de ser garantia de Direitos Humanos e Cidadania. Nesse aspecto, agentes de construção do conhecimento devem realizar contribuições para efetivar novas práticas pedagógicas, tendo por base a valorização à cultura com respeito às identidades, a fim de que haja a desconstrução das imagens negativas e depreciativas elaboradas a partir de uma visão preconceituosa acerca de grupos étnico-raciais situados em uma relação desigual de poder na sociedade brasileira. Nesse sentido, a pesquisa traz elementos que demonstram os avanços com o advento da Lei 10.639/2003, que foi o resultado de um processo histórico de lutas da população negra. Ainda há muito o que avançar na construção de uma sociedade e um ambiente escolar igualitário e menos excludente.

REFERÊNCIAS

- BOBBIO, Norberto. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003.
- BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 mai. 2023.
- MONTEIRO, Garcia. **O homem constrói ou é construído pela sociedade**. 2013. São Paulo: Ímpetos, 2013.
- DE ALMEIDA, Silvio Luiz. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Paz e Terra, 1993.

KANT, Immanuel. **Fundamentos da Metafísica dos Costumes**. Martin Claret, 2009.

ROCHA, R. M. de C. **Educação das relações étnico-raciais: pensando referenciais para a organização da prática pedagógica**. Belo Horizonte: Mazza Edições. 2011.

SILVA JR., Hédio. **Direito de Igualdade Racial**. Ed. Juarez de Oliveira, 2002.

AZEVÊDO, Araci Ribeiro de; LIMA, Carmen Lúcia Silva. A política de cotas no Brasil: reflexões a respeito de sua estrutura e consolidação. **RESC Revista de Estudos SocioCulturais**, v.3, n.1, janeiro/julho de 2023, p. 49-62, ISSN 2764-4405.

A POLÍTICA DE COTAS NO BRASIL: REFLEXÕES A RESPEITO DE SUA ESTRUTURA E CONSOLIDAÇÃO

The quota policy in Brazil: reflections on its structure and consolidation

*Araci Ribeiro de Azevêdo⁷
Carmen Lúcia Silva Lima⁸*

Resumo: É fato de conhecimento público e comum o passado colonial e escravocrata do Brasil. Assim, é evidente que a população negra é reconhecidamente vítima da discriminação em suas diversas formas. Nesse sentido, a política de cotas estabelecida pela Lei 12.711, conhecida como Lei de Cotas, busca reparar em certa medida a situação desse segmento. Contudo, a ideologia da meritocracia, o racismo e a pressuposição de um “local” simbólico a ser ocupado pelas pessoas negras são desafios para a consolidação efetiva dessa política. Tem-se que a aplicação das cotas se dá atualmente de maneira unidimensional e monocausal. Além disso, a não adequação dessa política à realidade da concorrência no âmbito de concursos públicos para docentes em universidades também impede que o êxito das cotas se estenda a mais instâncias da vida acadêmica. Com isso, entende-se que o conhecimento produzido e difundido na academia carrega em si marcas de uma espécie de “triagem” racial, que é reflexo do não alcance das cotas ao âmbito epistemológico. Como forma de solucionar essa questão, são propostos sistemas alternativos de cotas: o de preferência; e o de indução e busca ativa. Este artigo contempla uma análise sobre esses argumentos.

Palavras-chave: Cotas raciais; Cotas epistêmicas; Antirracismo; Epistemologia negra.

⁷ Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. E-Mail: araciraz@gmail.com Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1052292719085489>

⁸ Doutora em Antropologia. Professora adjunta da Universidade Federal do Piauí. E-Mail: carmensllucia@gmail.com. Orcid: 0000-0002-2427-7069.

Abstract: Brazil's colonial and slave-owning past is publicly acknowledged. Thus, it is evident that the black population is a victim of discrimination on its various forms. Based on this, the quota policy established by Law 12.711, known as the Quota Law, seeks to remedy, to a certain extent, the situation of this segment. However, the ideology of meritocracy, racism, and the assumption of a symbolic "place" that should be occupied by black people are challenges for the effective consolidation of this policy. The application of quotas currently takes place in a unidimensional and monocausal form. In addition, the non-adaptation of this policy to the reality of the choosing process of professors at public universities also prevents the success of quotas from being extended to more instances of academic life. With this, the knowledge produced and disseminated in the academy carries with it marks of a kind of racial "bias", which reflects the uncomplete achievement of quotas in the epistemological scope. As a way of solving this issue, many alternative quota systems are proposed, such as the preference system, and the induction and active search for black candidates. This article includes an analysis of these arguments.

Keywords: Racial quotas; Epistemic quotas; Antiracism; Black epistemology.

INTRODUÇÃO

A diversidade étnico-racial constitui uma das riquezas do Brasil. "O Brasil, um país que justamente nasceu do encontro das culturas e das civilizações, não pode fugir dele" (MUNANGA, 2006). Lamentavelmente, o que deveria ser motivo de orgulho e exaltação, muitas vezes não é percebido como um valor. Isso se torna evidente nas manifestações de preconceito, discriminação e violência que ocorrem nos espaços que constituem a nossa sociedade. Dentro desta conjuntura, as pessoas negras são um dos alvos mais recorrentes. Em defesa da dignidade desta coletividade, o antirracismo tornou-se uma trincheira de luta dos que abraçam o desafio do reconhecimento e valorização da cultura negra.

O nosso passado colonial e escravocrata é um dado imutável, que produz diversas implicações para a configuração da nossa sociedade. Assimetrias, desigualdades e exclusão da população negra tornou-se um problema social analisados pelas diversas áreas do conhecimento. Nas Ciências Sociais constituiu-se um referencial teórico significativo sobre esta questão, principalmente, desde a década de 1930, quando o estudo da cultura negra despontou como um tema de grande relevância e, especificamente, para Antropologia se tornou um dos eixos de estudo que formou a disciplina (GUIMARÃES, 2008). Em relação à educação, o referido passado colonial e escravocrata faz parte do plano de ensino de História da

Educação Básica, sendo também uma discussão que ultrapassa o campo acadêmico. Infelizmente, para uma parcela considerável da população, o contato com essa problemática histórica, para além da sala de aula, acontece por meio da forma violenta da experiência do racismo.

Assim, a população negra é reconhecidamente vítima da discriminação em suas diversas formas. Contudo, com a consolidação do discurso liberal-capitalista no Brasil, que ocorreu no século XIX, em decorrência do gradual abandono do uso da mão de obra escrava nos latifúndios, instalou-se e criou raízes no imaginário popular o discurso meritocrata importado de economias, que já naquele contexto, eram consideradas mais avançadas. Isso, além da construção de uma imagem social dos negros diretamente relacionada aos estigmas negativos legados pela escravidão, constituiu um dos maiores empecilhos para as cotas raciais em universidades públicas em todo o país. O fato é que, devido aos inúmeros adversários, foi preciso travar uma longa e acirrada batalha para estabelecer a legitimidade das cotas raciais nas diversas instituições de ensino de nosso país.

Mesmo com a adesão de parcela significativa das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) à política de cotas para a graduação, os estudantes negros, uma vez dentro das universidades, precisaram lidar com uma instância do racismo que permeia quase a totalidade das relações no âmbito acadêmico. Nesse sentido, uma das primeiras evidências dessa estruturação racista se encontra, justamente, na baixíssima presença de pessoas negras ou indígenas no corpo docente das diversas IFES. Esse fato se insere num ciclo de produção e de reprodução do racismo e se expressa principalmente na construção, circulação e legitimação de um determinado discurso em detrimento de outros. Ainda que o teor do discurso legítimo seja de natureza particular a cada área do conhecimento, é possível reconhecer que há um denominador comum entre a maioria deles: a valorização da branquitude.

Assim, discutir uma política de cotas que abarque a maioria das instâncias da vida acadêmica implica empreender um debate também de cunho epistêmico. Arriscamos dizer que discutir a fundo a implementação, a continuidade, o aprimoramento e os objetivos aos quais deve almejar tal política significa realizar um esforço para o reconhecimento dos entraves explícitos e implícitos que são impostos ao avanço da reflexão sobre a raça no contexto acadêmico. Portanto, somente é possível lograr êxito nessa discussão se reconhecermos que o racismo é intrínseco ao mecanismo de produção e reprodução dos saberes cientificamente aceitos. É o racismo que dificulta a entrada de estudantes negros em cursos de graduação; que mina a cada período a permanência desses na universidade. É ele que

agrava a ineficiência e/ou a insuficiência de auxílios e ações de permanência e restringe significativamente a destinação de vagas de concursos para docentes do ensino superior para pessoas negras.

Vale lembrar que no primeiro momento da implementação das cotas no ensino superior, em 2012, inúmeros questionamentos foram apresentados no sentido de inviabilizar essa iniciativa e negar a validade ou eficácia dessa política. Neste artigo abordaremos esse processo e analisaremos a relevância da política de cotas, evidenciando um dos mecanismos segundo os quais as cotas produzem efeitos sociais concretos, partindo-se do pressuposto de que raça é signo (SEGATO, 2005). Por fim, essa política é revisada de forma crítica segundo o argumento de José Jorge de Carvalho (CARVALHO, 2022). De acordo com o autor, o fato de as cotas não serem devidamente aplicadas à docência é um impeditivo para que os efeitos dessa política sejam otimizados ao longo dos anos.

COTAS RACIAIS E A RESSEMATIZAÇÃO DO SIGNO RAÇA

Em análise, deve-se pontuar que a importação acrítica do princípio meritocrático constitui um óbice evidente ao avanço do discurso sobre raça e à superação do racismo. O referido discurso ganhou força no contexto do desenvolvimento liberal capitalista ocorrido a partir do século XVIII, na Europa. No Brasil, porém, sua difusão torna-se mais expressiva a partir do fim do século XIX e do início do século XX, contexto imediatamente posterior às leis abolicionistas (implementadas entre 1850 e 1888) e da abolição da escravidão, ocorrida em 1888 (SILVA, 2023). Nesse ínterim, a produção cafeeira substituiu paulatinamente a mão de obra escrava pela força de trabalho de imigrantes europeus e asiáticos. Esse fato marca o início da consolidação do capitalismo liberal-burguês no Brasil. Junto da expressão prática desse sistema econômico, importou-se também sua ideologia, na base da qual está o ideal da meritocracia e todas as suas “ciladas”, conforme pontua Daniel Markovits (2021).

O discurso meritocrático, é necessário ressaltar, difundiu-se no Brasil alheio às condições de formação histórica e social do país. Em decorrência disso, a discussão sobre os efeitos negativos legados pela escravidão adquiriu *status* de meros achismos, e aqueles que nessa discussão insistiam eram taxados de vitimistas. Assim, a problemática do racismo na sociedade brasileira foi, por um longo período, desconsiderada nas agendas políticas e educacionais. A população negra brasileira até há pouco tempo “não era considerada como sujeito político e de conhecimento” (REIS; SILVA, 2021). Em decorrência disso, Reis e Silva (2021) pontuam que o processo de produção de saberes se articulava de modo

que o resultado desse era um conhecimento *sobre* o povo negro, ou seja, esse ocupava antes o lugar de “objeto” do conhecimento, ou de mero informante no processo investigativo.

É válido destacar que as tentativas de abafar a discussão sobre o racismo foram embasadas pelo projeto de construção de uma identidade nacional única, segundo a qual a cor seria apenas um atributo “acidental”. Portanto, de acordo com esse ideal de nacionalismo, o que deveria prevalecer sobre qualquer diversidade seria o sentimento de pertencimento à nação brasileira (GUIMARÃES, 2008, p.75). A isso, somou-se o efeito da tese de Gilberto Freyre (1995) de que o Brasil seria um exemplo de “democracia racial”⁹. O efeito disso tudo, dessa conjunção de ideias contrárias à tentativa de se estabelecer um diálogo sobre a real situação dos negros no Brasil, produziu um atraso considerável para a implementação de medidas práticas que mitigassem as consequências do racismo no país, como é o caso da política de cotas raciais.

Deve-se evidenciar que, justamente em decorrência do supracitado, ou seja, do impedimento das discussões e da implementação de práticas antirracistas no Brasil, estabeleceu-se um posicionamento social rígido, ainda que tácito, sobre os lugares a serem ocupados por pessoas negras. Isto significa que, ainda que o Brasil não tenha empregado medidas legais similares ao *apartheid* na África do Sul, ou às leis Jim Crow nos Estados Unidos, as posições às quais o acesso dos negros no Brasil era permitido, bem como a mobilidade social desse segmento da população permaneceram, de certa forma, estagnadas.

Nesse sentido, Segato (2005) defende que raça é signo. Diante dessa conceituação, porém, é necessário pontuar que, para a linguística, os signos são constituídos pela junção entre significado (a ideia transmitida pelo signo) e significante (a representação do signo por letras e fonemas). Além disso, de acordo com a linguística saussuriana, os signos são constituídos arbitrariamente (BARRÊTO, 2012). Isto significa que ambos os seus componentes (significado e significante) são unidos mediante operações psíquicas estruturadas na coletividade. Assim, é possível constatar que existe uma relação direta entre a constituição sócio-histórica de uma sociedade e os significados atribuídos aos signos que nela circulam.

Uma vez, portanto, que raça é signo (SEGATO, 2005), e que o significado de um signo depende do local que esse ocupa na psique

⁹ Embora democracia racial seja um conceito formulado por Arthur Ramos, Gilberto Freyre tornou-se a referência mais recorrente para o termo, que sustenta a ideia de que as relações raciais no Brasil seriam pacíficas e amigáveis.

coletiva, tem-se que as expectativas sociais atribuídas às raças que compõem uma sociedade estão diretamente relacionadas às noções estruturadas socialmente acerca das capacidades possuídas ou não pelos indivíduos membros dessas raças. Ademais, é necessário ressaltar que as noções socialmente estruturadas não se originam espontaneamente, sendo antes reflexos de aspectos da construção cultural e histórica de determinada sociedade.

Trazendo essa discussão para o caso brasileiro, verifica-se que devido ao processo histórico de escravidão e colonização ocorrido no país, as raças subjugadas pelos brancos colonizadores sofreram uma “deformação” em suas construções de significado social. Assim, no imaginário social brasileiro, o signo “raça negra” imediatamente evoca, se não uma imagem imediatamente negativa, ao menos uma concepção deturpada sobre o papel e o local que o negro ocupa, ou que deveria ocupar na sociedade. Diante dessa argumentação, Rita Segato (2005) defende que a política de cotas introduz e gera uma maior eficácia comunicativa de orientação positiva no debate sobre a construção da raça negra enquanto um signo. Isso significa que as cotas possibilitam um maior acesso de pessoas negras a espaços e a posições de poder dominadas por brancos. Pouco a pouco, as políticas de cotas possibilitam, por uma estratégia de habituação imagética, que sejam modificadas as expectativas da sociedade em relação do desempenho das pessoas negras (SEGATO, 2005).

Ainda segundo a autora, a política de cotas visa a promoção de uma “implosão” na estrutura racista que fundamenta a sociedade brasileira em seus símbolos, no imaginário popular ou em posições concretas e nas instituições sociais. Essa proposição indica, ainda, uma “pedagogia cidadã” (SEGATO, 2005), visto que a implantação da política de cotas torna visível à própria sociedade seu poder de intervenção no curso da história. Tal mecanismo de ação vai ao encontro, justamente, da análise a que se propõe a Teoria de Síntese na qual se baseia o pensamento de Pierre Bourdieu (2022). Segundo esse autor, ainda que sociedade *predisponha* os indivíduos a certos comportamentos e à aceitação de concepções já anteriormente estruturadas, essa mesma sociedade é também um sistema construído pelas próprias ações dos sujeitos que nela convivem.

Na esfera desta discussão, há ainda quem argumente tanto pelo abandono da categoria “raça” dentro das análises feitas no âmbito das Ciências Sociais; bem como pela preferência do uso da classe, em detrimento da raça, como quesito para se decidir quem pode ou não ter acesso às cotas. Todavia, é possível contornar essas noções, uma vez que a discussão sobre raça é mais bem aprofundada. Enquanto categoria analítica, “raça” sofreu uma resignificação, passando de uma construção

com poder explicativo apenas dentro do campo da Biologia, para uma categoria própria de estudo pelas Ciências Sociais no que tange a espécie humana. Assim, dentro dessa disciplina, “raça” indica tanto uma construção social, quanto um motivador de luta política por direitos.

Ademais, os estudos realizados atualmente nas Ciências Sociais priorizam as análises que privilegiem a interseccionalidade entre as categorias. Com isso, não mais se isolam as variáveis raça, gênero ou classe na análise dos fenômenos sociais, proposição ou implementação de políticas públicas direcionadas a determinado segmento da população. Trabalhar com a interseccionalidade possibilita, por exemplo, que os debates se estendam de maneira que a implementação de cotas não mais seja pensada seguindo uma lógica exclusiva, ou seja, uma lógica que possibilitasse o uso de cotas apenas por alguns segmentos dos grupos minoritários em detrimento dos demais. Tal é o que ocorre ao se defender, por exemplo, que não o critério da “raça”, mas o da “classe”, deva ser tomado como base para a implementação da política de cotas

Considerando a realidade sócio-histórica brasileira, ainda sob o prisma analítico da interseccionalidade seria possível constatar que a raça é, sim, um critério válido para a utilização da política de cotas. Reconhecida, portanto, essa validade, torna-se necessário considerar a necessidade de avaliação e aprimoramento da política de cotas, incluindo novas possibilidades de inclusão da população negra no ensino superior.

COTAS EPISTÊMICAS: UM AVANÇO NECESSÁRIO

Falar somente na aplicação de cotas para o ingresso de alunos de graduação nos diversos cursos ofertados nas IFES no Brasil é reduzir demais o escopo dessa política. Segundo dados levantados pelo G1 (MORENO, 2018), apenas 16% dos professores universitários no Brasil são negros. É necessário ressaltar, ainda, que incluso nessa categoria estão aqueles que se identificam como pardos e pretos. Porém, ao analisar esse contingente fica mais evidente a exclusão: dentro desses 16%, apenas 1,81% são pretos¹⁰.

Casos reais e bastante recentes de candidatos a vagas de docentes em IFES que, apesar das boas colocações nos concursos nas modalidades de ampla concorrência ou cotistas, não foram chamados a assumir seus cargos se alinham à porcentagem acima exposta. Esses casos corroboram com a argumentação de uma atual ineficiência da política de cotas no que

¹⁰Esse dado é bastante relevante, considerando que Oracy Nogueira (2007) defende que no Brasil ocorre o "preconceito de marca", diferentemente do que acontece nos USA, onde existe o "preconceito de origem".

se refere ao acesso de candidatos negros a vagas ofertadas em concursos públicos. São exemplos as situações enfrentadas por docentes da Universidade Federal do Sergipe (UFS) e da Universidade Federal de Goiás (UFG), que tiveram de recorrer a disputas judiciais para que tivessem respeitados os seus direitos de assumirem os cargos a que concorreram (ANDES, 2023).

Dadas tais informações, torna-se possível prosseguir a discussão que se instala a medida em que se constata a persistência da exclusão de docentes negro em relação ao contingente predominante de não negros. Os dados apresentados condizem com a problemática exposta por José Jorge de Carvalho (CARVALHO, 2022), que reflete acerca dos efeitos visíveis vinte anos após o início da implementação de cotas raciais em universidades públicas. Ele ressalta que tem sido desenvolvida de maneira compartimentalizada, segundo critérios definidos por cada universidade que a implementa. Verifica-se, atualmente, praticamente o efeito oposto ao que a medida originalmente objetivava: “temos hoje uma situação similar à da África do Sul nos dias do *apartheid* em todas as áreas do topo do poder decisório da República e no topo do mundo privado” (CARVALHO, 2022, p. 8), isso porque “a implementação da política de cotas foi unidimensional e monocausal”.

Carvalho (2022) defende que a política de cotas nas universidades públicas tal como implementada há duas décadas, ao intervir apenas na base da pirâmide acadêmica, ou seja, nos níveis de graduação, pouco modifica a estrutura excludente que caracteriza o acesso e a permanência no ensino superior brasileiro. Além disso, o autor enfatiza que a nomeação para cargos segundo o critério “confiança”, tal como são a maioria daqueles que estão no topo das carreiras, os diretivos e os de altos salários, também é um dispositivo que age em favor da perpetuação das desigualdades raciais no Brasil.

Segundo Carvalho, uma das propostas básicas de sustentação para a criação e a permanência das cotas raciais é que essas possam ser expandidas à “totalidade do espaço profissional acadêmico em todos os seus segmentos e instâncias” (CARVALHO, 2022, p. 11). Contudo, diante dos dados levantados por estudos, como o publicado pelo G1 (MORENO, 2018), fica evidente que o objetivo almejado pela luta antirracista vem sendo alcançado a passos lentos demais para que surtam algum efeito visível dentro das próximas gerações de formandos. Tal constatação se alinha ao que o próprio Carvalho (2022, p. 13) sustenta ao afirmar que “por enquanto, muitas IFES (Instituições Federais de Ensino Superior) implementam as cotas simplesmente porque é uma lei a ser cumprida”. O reflexo desse

descaso é, justamente, o baixo percentual relativo de docentes negros atuando nas universidades públicas.

Todavia, poder-se-ia questionar por que o número de docentes negros nas IFES é tão relevante para a quantificação dos resultados obtidos pelas políticas de cotas. Em resposta a esse questionamento, sugere-se uma reflexão de cunho epistêmico acerca da “qualidade” do conhecimento que circula no ambiente acadêmico, na tentativa de divisar qual seria a “natureza”, ou seja, quais seriam as origens, os referenciais teóricos e as motivações que justificariam a relevância da circulação desse conhecimento. Tal reflexão é possível de ser estendida tanto às relações diretas entre docentes e discentes, e mais especificamente às dinâmicas de “saber-poder” estabelecidas no curso dessas relações; ou, ainda, às publicações em revistas, nas ementas e nos planos de curso de diversos departamentos, e em diferentes IFES.

Uma reflexão desse porte nos leva a questionar: com apenas 16% dos docentes negros nas IFES, é possível assegurar a inclusão da epistemologia negra nas universidades? E, dos docentes brancos, quantos deles montam as ementas de suas disciplinas tomando cuidado suficiente para incluir ao menos um autor(a) negro(a) dentre as referências? Agora, dos artigos publicados em revistas científicas, quantos deles foram escritos por autores negros? Ou, ainda, quantos dessas publicações possuem como referencial teórico autores(as) negros(as)? Ao que tudo indica, a exclusão do povo negro é acompanhada da supressão de seus autores e bibliografias.

Considerando a importância da epistemologia negra como uma forma de inclusão, seria bastante pertinente uma análise dos planos de curso das disciplinas ofertadas nas universidades, inclusive aquelas que abordam a temática negra. A predominância quase que total de autores brancos nos diz muito sobre o padrão de ciência ocidental racista que prevalece em nossas universidades e que não reconhece o povo negro como sujeito produtor de conhecimentos igualmente válidos.

O antirracismo na academia deve contemplar a desconstrução dessa estrutura epistêmica colonizadora, vista por muitos como a única fonte de conhecimento cientificamente válida. Para isso é necessário encarar com seriedade a necessidade de ressignificação dos currículos e das práticas docentes em vista de promover a equidade racial no âmbito da educação. Essa linha de argumentação torna evidente a importância da presença de professores negros em sala de aula. No Brasil, os docentes brancos encontram-se em condições “confortáveis”, muitos nem sequer consideram a possibilidade ou a importância de incluir nos programas de suas disciplinas conhecimentos que fogem do eixo colonialista.

Esse é um círculo vicioso. Essa restrição imposta aos saberes negros circula nos ambientes acadêmicos dos diversos cursos de graduação e minam de maneira considerável as possibilidades de produção e de inovação científicas. Portanto, chega a ser paradoxal que instituições de ensino cujas bases se assentam, justamente, na expectativa de aperfeiçoar a produção e a difusão do conhecimento científico, sejam estruturadas segundo uma lógica tão restritiva à circulação dos saberes que, na verdade, deveriam ampliar. Desta forma, “assim como a desigualdade racial vem sendo superada pela política de cotas raciais, o currículo colonizado que reproduz o racismo e a desigualdade epistêmica somente será superado com uma política de cotas epistêmicas” (CARVALHO, 2022, p. 14).

A respeito das alternativas ou dos “novos modelos” de cotas epistêmicas nas IFES, Carvalho (2022, p. 15) defende o sistema de preferência, o sistema de indução e busca ativa. Esses modelos, segundo o autor, baseiam-se na ruptura de atitudes enraizadas na *psique* social brasileira, a qual, por sua vez, se assenta em bases racistas. Uma vez que “ninguém nunca preferiu os negros”, o sistema de preferência obrigaria que eles fossem priorizados. Quando “não há candidatos negros suficientes para ocupar as vagas de um concurso”, buscar-se-iam candidatos com esse perfil utilizando-se o sistema de busca ativa.

Mais especificamente, Carvalho (2022, p. 15) detalha que o sistema de preferência, por ele formulado em 2003, “meses após a aprovação do sistema de cotas na graduação da UnB”, busca aprimorar o propósito da política de cotas. Isto é, visa a inclusão de pessoas negras nas diversas instâncias da vida acadêmica em situações de disputa constituída por número bem menor de vagas, tais como os concursos para docentes universitários. O autor ressalta que “política acadêmica” nada mais é que um termo impreciso, mas suficientemente compreendido como oposto ao critério da meritocracia. Isto é, trata-se de uma avaliação e uma escolha com base em um certo perfil de candidato que seria mais “adequado” àquela vaga. Segundo Carvalho (2022, p. 15), essa adequação “inclui critérios de classe, ‘etiqueta social’, interesses de composição de grupos e até mesmo contribuição do candidato ao tipo de capital simbólico que a unidade acadêmica que o absorve opte por acumular”.

Em suma: dentro da academia circula predominantemente um certo tipo de conhecimento produzido por aqueles de determinado “perfil”, o branco. A composição do corpo docente do ensino superior revela uma estrutura racista e excludente. Sendo assim, como se espera que pessoas negras que “não se encaixam” nesse padrão tenham sequer a chance de se tornarem conhecidos e de agregarem o capital simbólico requerido

para que possam ser considerados “adequados” e, possivelmente, escolhidos nos concursos realizados?

Os concursos públicos estão idealmente estruturados no princípio da impessoalidade, que visa assegurar que na seleção não haja favorecidos ou prejudicados entre os interessados em obter um vínculo empregatício no serviço público. Contudo, o racismo opera de forma implícita e institucionalizada, sob o rótulo de critérios “objetivos”. Tais são, por exemplo, a seleção dos candidatos em prova teórica, didática e de títulos. Além desses, há a avaliação por pontuações baseadas no total de publicações, citações, participações, ou experiências contidas no currículo do pesquisador. Ou seja, alguns desses critérios “objetivos” são simplesmente a materialização quantitativa do montante de capital simbólico agregado pelo pesquisador. Contudo, sabe-se que a construção, a legitimação e a reprodução dos discursos se dão de acordo com a dinâmica das relações de poder que configuram a sociedade (FOUCAULT, 1996). E, a partir disso, portanto, é possível perceber que não procede a afirmação de os critérios serem objetivos em sua totalidade. Justamente por esse detalhe é que se observa, na prática das seleções, o triunfo de um processo que mantém o padrão da “branquitude acadêmica”. Portanto, estamos diante de um mecanismo cíclico que reproduz uma estrutura racista que domina a produção acadêmica brasileira.

Uma vez explícito esse ciclo vicioso de reprodução do racismo no ambiente acadêmico, torna oportuno pensar na viabilidade da adoção do sistema de preferência proposto por Carvalho (2022). Ademais, o autor propõe ainda o sistema de indução e busca ativa, descrito como um derivado do sistema de preferência. Isso porque, segundo ele, em se tratando de uma universidade que não conta com professores negros ou indígenas em determinada unidade acadêmica ou colegiado de curso, “ela não deve apenas implantar o sistema de preferência nos próximos concursos (...), mas também promover, paralelamente, uma busca ativa para encontrar candidatos negros e indígenas”.

Esses dois sistemas poderiam ser aplicados em conjunto de acordo com as circunstâncias das IFES. Vale dizer que o autor ressalta que a utilização do sistema de busca ativa está diretamente relacionada à adoção de uma atitude proativa. Seria esse o caso de uma universidade decidir “não mais reproduzir a desigualdade vigente” e, por isso, passar a “incentivar as candidaturas negras e indígenas” (CARVALHO, 2022, p. 17). Uma vez que não estão estabelecidas lealmente, “a aplicação da preferência e/ou da busca ativa dependerá da disposição da IFES em assumir abertamente o seu valor institucional antirracista” (CARVALHO, 2022, p. 18).

De acordo com Carvalho (2022, p. 21), para que se descolonize o currículo dos cursos superiores no Brasil, é necessário enraizar, ainda na formação dos discentes, ou seja, desde o início de sua formação superior, as epistemologias afro-brasileiras, indígenas e dos demais povos tradicionais. Com isso, seria possível romper com a unilateralidade colonialista dos saberes, que se assenta, ainda hoje, na proposição de uma dicotomização dos saberes em científicos ou não científicos, segundo uma concepção positivista imposta pela ciência ocidental. A proposta de buscas ativas e do sistema de preferência viriam como estratégias para a inclusão de docentes negros nas IFES, com a finalidade de promover a desconstrução de um modelo de saber que favorece ao etnocentrismo branco e as epistemologias coloniais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, é interessante retomar brevemente o que foi apresentado. Primeiramente, pontuou-se que as discussões sobre raça, discriminação e sobre os efeitos negativos da escravidão para a população negra já no contexto da República foram gravemente atenuadas, desacreditadas até. Isso ocorreu em decorrência do discurso meritocrático que tomou força no Brasil, que se somou à construção de uma ideia de nacionalismo “único”, no qual cor e raça seriam atributos diminutos no seio da sociedade. Em segundo lugar, destacou-se o imperativo de que a raça, por se tratar de um signo, carrega consigo construções psíquicas que se fundamentam em determinadas expectativas e imagens consensuais numa sociedade. De acordo com Rita Segato (2005), o que a política de cotas raciais faz, nesse contexto, é possibilitar uma mudança no sistema simbólico da sociedade de modo que o sentido usualmente atribuído à raça negra seja subvertido de maneira positiva. Essa política funcionaria, portanto, como uma espécie de “pedagogia cidadã”, visto que revelaria à sociedade o poder que essa tem de agir no curso da história.

No que se refere a objeções conferidas à política de cotas raciais nas universidades públicas, a que postula o abandono da categoria “raça” dentro das Ciências Sociais é rebatido com a constatação de que, enquanto categoria analítica, “raça” adquiriu um novo significado, passando a designar associações de natureza política que se mobilizam em prol de direitos. Uma segunda objeção diz respeito à questão da abdicação do uso da raça como critério para estabelecimento das cotas, em prol do uso da classe. A isso, diz-se que ao se empregar a interseccionalidade como um operador analítico dentro das Ciências Sociais, verifica-se que, na realidade, ambas as categorias são válidas como

estabelecedoras de possibilidades do uso de cotas. Contudo, de forma mais imediata, dado o contexto da realidade brasileira, já descrito anteriormente, há de ser priorizada a raça, ainda que haja o cruzamento entre as duas categorias classificatórias.

A situação atual da política de cotas, contudo, permanece, segundo Carvalho (2022) voltada a uma aplicação unidimensional e monocausal dessas. Isso significa que ao intervir apenas na base da pirâmide acadêmica, ou seja, nos níveis de graduação, as cotas não produzem a necessária modificação da estrutura excludente, que caracteriza o acesso e a permanência no ensino superior brasileiro, ainda que a situação *com* as cotas seja bem melhor que seria *sem* essa política. Um reflexo das cotas unidimensionais está no baixo índice de docentes de IFES que se consideram negros. Essa constatação leva ao questionamento acerca do tipo de conhecimento que vem sendo produzido e reproduzido na academia. Percebe-se que a predominância do perfil do intelectual branco acaba por restringir o acesso ao conhecimento dos povos tradicionais e de matrizes africanas, o que dificulta sua inserção nas discussões e pesquisas acadêmicas. Assim, uma demanda que tem sido feita no que se refere à reformulação da política de cotas em prol de torná-la mais abrangente é a de serem implementados sistemas alternativos mais adequadas à realidade da disputa por vagas em concursos para professores universitários ou pesquisadores. Neste sentido, nos parece bastante oportuna a proposta de Carvalho (2022) de adoção do sistema de cotas de preferência; e, complementar a esse, o de indução e busca ativa. Diante do exposto, essa seria uma forma de avançar na consolidação efetiva das cotas e de dar passos significativos na luta antirracista na educação superior brasileira.

REFERÊNCIAS

ANDES. **Após luta, docentes que enfrentaram racismo institucional tomam posse em suas universidades.** Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/apos-luta-docentes-que-enfrentaram-racismo-institucional-tomam-posse-em-suas-universidades>. Acesso em: 18 abril 2023.

BARRÊTO, Elisângela Ferreira. Arbitrariedade da língua em Saussure: do mito freudiano ao real lacaniano. **Revista Odisseia**, n. 5, 2012.

BOURDIEU, Pierre **O poder simbólico**. Lisboa: Edições 70, 2022.

CARVALHO, José Jorge de. Cotas étnico-raciais e cotas epistêmicas: bases para uma Antropologia antirracista e descolonizadora. **MANA**, v. 28, n. 3, p. 1-36, 2022.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola: 1996

FREYRE, Gilberto. **Casagrande & senzala: formação da família brasileira sob regime da economia patriarcal**. Rio de Janeiro: Record, 1995.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. "Preconceito de Cor e Racismo no Brasil". **Revista de Antropologia, USP**, v. 47, n. 1. 2004.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Raça, cor e outros conceitos analíticos. In: SANSONE, Livio; PINHO, Osmundo. (Org.) **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2. ed. rev. Salvador: EDUFBA, 2008.

MARKOVITS, Daniel. **A cilada da meritocracia: como um mito fundamental da sociedade alimenta a desigualdade, destrói a classe média e consome a elite**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

MORENO, Ana Carolina. Negros representam apenas 16% dos professores universitários. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2018/11/20/negros-representam-apenas-16-dos-professores-universitarios.ghtml> Acesso em: 18 março 2023.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre "raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, v. 68, p. 46-57, 2006.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2007.

REIS, Maria da Conceição; SILVA, Claudilene Maria da. Bases epistemológicas de pesquisas relacionadas à população negra e educação. **Roteiro**, v. 46, p. e26312, 2021.

SEGATO, Rita Laura. **Raça é signo**. Brasília: UnB, 2005. (Série Antropologia nº 372).

SILVA, Daniel Neves. **Leis abolicionistas**. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/as-leis-abolicionistas.htm> Acesso em: 24 fev.2023

SOUZA, Genderson Kaio Costa de. Cotas étnico-raciais da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte enquanto estratégia para mobilidade social do negro. *RESC Revista de Estudos SocioCulturais*, v.3, n.1, janeiro/julho de 2023, p. 63-77, ISSN 2764-4405.

COTAS ÉTNICO-RACIAIS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE ENQUANTO ESTRATÉGIA PARA MOBILIDADE SOCIAL DO NEGRO

Ethnic-racial quotas of the State University of Rio Grande do Norte as a strategy for social mobility of blacks

*Genderson Kaio Costa de Souza*¹¹

Resumo: Este trabalho tem como objetivo refletir sobre as cotas étnico-raciais, de acesso aos cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, enquanto instrumento que possibilita a mobilidade social do negro, com base nos estudos de Moura (2020), Gonzalez e Hasenbalg (2022), Bento (2022), Fanon (2008), Souza (2021) e Hooks (2013), utilizando o método crítico materialista histórico dialético, como meio para análise da realidade apresentada no contexto da instituição. A partir das reflexões, consideramos que as cotas étnico-raciais são importante instrumento para ascensão social do negro, mas que somente elas não são suficientes para que o negro se projete para além da lógica colonialista da branquitude.

Palavras-chave: mobilidade social, cotas étnico-raciais, UERN, formação social

Abstract: This work aims to reflect on the ethnic-racial quotas of access to undergraduate courses at the State University of Rio Grande do Norte, as an instrument that enables the social mobility of blacks, based on the studies of Moura (2020), Gonzalez and Hasenbalg (2022), Bento (2022), Fanon (2008), Souza (2021) and Hooks (2013), using the dialectical historical materialist critical method, as a means for analyzing the reality presented in the context of the institution. From the reflections, we consider that the ethnic-racial quotas are an important instrument for the social ascension of the black, but that they alone are not enough for the black to project beyond the colonialist logic of whiteness.

¹¹Bacharel em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, mestrando do Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Direitos Sociais - PPGSSDS/UERN; membro voluntário do Núcleo de Estudos Afrobrasileiro e Indígena - NEABI/UERN. E-mail: gendersonkaio.gk@gmail.com.

Keywords: social mobility, ethnic-racial quotas, UERN, social education

INTRODUÇÃO

A estratégia da utilização das cotas raciais e étnico-raciais nas instituições de ensino superior públicas brasileiras para possibilitar a mobilidade social do negro é algo bem recente, remonta ao início dos anos 2000 nas universidades das regiões sudeste e centro-oeste, em específico, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF e a Universidade de Brasília - UNB, mas para que se pudesse chegar a esse tipo de política afirmativa, movimentos de negação do direito à mobilidade social do negro brasileiro ocorreram ao longo da formação social do país.

Sabendo que é necessário, antes de tudo, compreendermos como se deu a formação social do Brasil e os seus impactos para mobilidade social do negro, visamos refletir inicialmente neste artigo sobre o escravismo colonial, nos termos de Jacob Gorender (2016), ou do modo de produção escravista, em Clóvis Moura (2020), assim como pensar como o negro é alocado à subalternidade e ao espaço de negatividade a partir das contribuições de Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg (2022).

A escolha por trazer tais reflexões se dá pela necessidade de se compreender por que as cotas étnico-raciais são uma ferramenta necessária para contribuir com a ascensão social do negro, haja vista que, no Brasil, a elite branca agiu para neutralizar qualquer tentativa de mudança do status quo do ser negro. Além disso, temos o intuito de pontuar a importância de tais cotas para a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, mas entendendo também que elas por si só não expressam o movimento de mobilidade social que o negro deve se pautar. Nesse sentido, vamos refletir a partir das contribuições de Cida Bento (2022), Frantz Fanon (2008), Neusa Santos Souza (2021).

Enquanto método de análise, nos referenciamos na teoria crítica materialista histórica dialética, buscando compreender as contradições nas quais tal processo de mobilidade social do negro a partir das cotas está imerso.

FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA E A MOBILIDADE SOCIAL DO NEGRO

Pensar a formação social do Brasil é primordial para compreendermos as políticas públicas que foram desenvolvidas no país, bem como a política de cotas étnico-raciais. Dessa forma, vamos nos deter em alguns elementos da formação social do Brasil a partir das contribuições centrais de Clóvis Moura e seus apontamentos no entendimento sobre o período colonial no país. Para o autor, o Brasil não vivenciou o modo de produção feudal, mas, sim, o modo de produção escravista, sendo esse dividido em dois momentos: o escravismo pleno,

que vai de 1550 até 1850, e o escravismo tardio, que inicia em 1851 e tem seu término com abolição da escravatura em 1888.

Importante salientar que o modo de produção escravista que perdurou no Brasil não é uma síntese dos modos de produção preexistentes nesse período, não sendo uma combinação entre o feudalismo europeu e as práticas já existentes no país. Segundo Jacob Gorender, o escravismo colonial se localiza dentro da dinâmica global e “surgiu e se desenvolveu dentro de determinismo socioeconômico rigorosamente definido, no tempo e no espaço” (GORENDER, 2016, p. 88), atendendo aos interesses coloniais e sendo uma ferramenta de exploração do capitalismo mundial, o que denota a construção de um país economicamente dependente.

O modo de produção escravista tem como elemento central, segundo Clóvis Moura (2020), a contradição apresentada entre os senhores e os escravos. O autor não ignora a existência de outras classes, mas destaca que as duas citadas são as que fazem o sistema funcionar e que impulsiona o processo de dinâmica social. Tal dinâmica pode ser entendida a partir das contradições e conflitos que estavam expressos nas rebeldias e descontentamento dos escravizados, os quais eram tidos como propriedade privada, vidas pertencentes e sujeitas aos senhores, ou seja, a algo externo a eles, assim como a necessidade dos senhores acumularem riquezas e manterem o status quo da branquitude.

Vale ressaltar que para manter o funcionamento do sistema escravista colonial no Brasil, havia “toda uma máquina ideológica, administrativa e militar [...] montada objetivando manter o equilíbrio social e ele somente seria possível se houvesse uma estrutura de contenção capaz de mantê-lo equilibrada” (MOURA, 2022, p. 88), ou seja, valores sociais e ferramentas para o controle do modo de produção escravista foram necessários enquanto instrumentos de racionalidade, tais como o tronco, o açoite, cristianização forçada e a torturas em suas mais diversas formas que serviam enquanto resposta à desobediência dos escravizados que agiam com rebeldia, assassinavam os senhores, fugiam individual ou coletivamente, roubavam, organizavam guerrilhas ou quilombos (MOURA, 2020; GORENDER, 2016).

Apresentados esses elementos, vamos apresentar os principais elementos do escravismo pleno e do escravismo tardio. A divisão feita por Clóvis Moura se deu devido às mudanças que aconteceram no Brasil já no século XIX. O primeiro, como já dito, vai de 1550 a 1850 e emerge no Brasil colônia, indo até certo período do Brasil imperial. O governador-geral desse período tinha como objetivo central manter a ordem pública, para garantir os interesses da Coroa em explorar os bens naturais do território nacional para exportação com trabalho escravo, ao mesmo tempo que tinha que reprimir os escravizados que se negavam ao trabalho forçado. Vale evidenciar, ainda, que uma das principais características desse período do escravismo pleno, que garantiu seu funcionamento, foi o tráfico internacional negreiro, sempre renovando o contingente de africanas e africanos para os trabalhos que seriam realizados (CORATO, 2020).

Destacamos também outras características do escravismo pleno, tais como monopólio comercial da metrópole, produção de artigos para exportação, total subordinação econômica aos interesses da metrópole mantendo o tipo colonial, assim como uma legislação altamente repressiva com os escravizados e uma grande massa desses enquanto propriedade privada dos senhores (MOURA, 2020). As características desse período que evidenciam o tráfico negreiro e repressão que os escravizados sofriam elucidam o que Brian Davis, segundo Gorender (2016), apresenta como elementos particulares do ser escravizado: o ser propriedade de outro homem, o ser sujeito à vontade do outro e o ser obrigado a trabalhar por meio da coerção.

Esse período encerra-se com a Lei Eusébio de Queiroz no ano de 1850, proibindo o tráfico negreiro, o que gera um rasgo na estratégia de manutenção do modo de produção escravista, haja vista que não havia como repor o contingente escravizado e essa população não vivia por muitos anos, diante ao trabalho altamente precarizado com longas horas de jornada, assim como a alta repressão e violência que eram destinadas aos seus corpos e mentes. Isso não quer dizer que muitos senhores de escravizados não tentaram burlar a lei, mas que ela apontava que o período do escravismo no Brasil estava se encerrando e mesmo sem o mecanismo fundamental do tráfico negreiro para sua manutenção, não acarretou com a ruptura com o modo de produção escravista, mas sim, a abertura para um novo estágio, o escravismo tardio (MOURA, 2020).

O escravismo tardio tem como característica muito marcante o “cruzamento rápido e acentuado das relações capitalistas em cima de uma base escravista” (MOURA, 2020, p. 83). Além disso, esse processo de transição do escravismo pleno para o escravismo tardio tem como marca uma modernização sem mudanças, ou seja, ocorreu uma modernização econômica, tecnológica e cultural que não correspondeu às modificações substanciais no modo de produção escravista, não alterando as condições de vida dos escravizados, ou mais precisamente, não alterando as relações de exploração nas quais esses sujeitos estavam submersos. Assim, essa modernização vem para “[...] servir aos detentores do poder, as suas instituições e elites executoras de poder, que representam o passado e criam níveis de resistência à mudança social. Em outras palavras: o moderno passa a servir o arcaico (MOURA, 2020, p. 82).

Como aponta Moura (2020), tais mudanças ocorrem também na contramão do que vinha acontecendo nos países europeus e nos Estados Unidos da América. Outro ponto importante a se destacar é que há uma formação de economia ainda mais dependente e subserviente aos interesses europeus, especialmente aos interesses da Inglaterra, pois veio com seus capitais se instalar em setores essenciais e relevantes para autonomia do Brasil, tais como ferroviários, fluviais, bancários e industrial, impedindo o desenvolvimento de uma economia local, colocando o país ao papel de nação subalternizada. Sendo assim, a burguesia nacional não teve espaço no processo de modernização do país, servindo apenas como linha auxiliar da burguesia internacional.

Como apontado anteriormente, na fase do escravismo tardio, a Inglaterra toma para si a indústria das ferrovias e fluvial, o carteiro, assim como na produção de alimentos que eram trazidos de fora para consumo interno no Brasil. Além disso, por se tratar de um produto mais barato, as roupas que os senhores compravam para os escravizados eram provenientes também da Inglaterra, assim como os instrumentos que eles utilizavam. Dessa forma, o regime escravista também contribuía para o desenvolvimento do capitalismo em tal país, como aponta Moura (2020).

Podemos perceber que os senhores se utilizaram do processo de modernização sem mudanças e de dependência para manter os seus privilégios, no período que viria para modificação do escravismo colonial para o trabalho livre. A Lei das Terras, de 1850, foi um dos instrumentos que visou garantir que a terra iria ser comprada por quem conseguisse pagar (CORATO, 2020). Nesse sentido, “[...] o Estado abria mão do seu direito de doar e colocava as terras no mercado para venda a quem dispusesse de dinheiro para adquiri-las” (MOURA, 2020, p. 105). O Estado que antes distribuía as terras a partir dos interesses públicos, as transformou em produto para venda e de aquisição para propriedade privada. Esse movimento ocorre na iminência de um processo abolicionista, no qual a ação tem como objetivo breçar a distribuição do Estado para os escravizados libertos.

A Lei das Terras deixa evidente o caráter racista da classe senhorial e da burguesia que estava emergente, pois suas reais intenções eram de excluir o negro escravizado de possuir terras, mas além disso, de direcionar, com a chegada do trabalho livre, que os imigrantes europeus, os ditos ascendentes das “raças civilizadas” comprassem tais mercadorias (MOURA, 2020). Dessa forma, “a abolição consolidou aquilo a que as elites brasileiras já se antecipavam desde meados do século XIX: excluir a população negra de quaisquer possibilidades de reparação econômica e social pelos quase 400 anos de condição escravizada” (CORATO, 2020).

Destacamos, ainda, que a vinda de imigrantes europeus para o Brasil próximo ao período abolicionista, tinha como função suprir as necessidades de força de trabalho local, visto que a burguesia latifundiária emergente não tinha interesse de promover o negro escravizado para o trabalho livre, restando a ele a violência e o esquecimento ou o local de trabalho precarizado. Não se viu a implementação de políticas públicas para inserção do negro no capitalismo dependente do Brasil, evidenciando o que Cida Bento (2022) vem chamar de pacto da branquitude, um modo de funcionamento que faz com que as instituições ajam para garantir a manutenção do status quo da população branca.

Assim, a partir das explanações apresentadas, percebemos que a mobilidade social do negro dentro da sociedade brasileira e, nesse caso, no período do escravismo, se vê barrada a todo momento por uma branquitude que almeja fazer a manutenção dos privilégios, o que nos leva a concordar com Sílvia Almeida (2019) quando ele aponta que o “racismo e a escravidão são elementos constitutivos [...] da modernidade e do capitalismo, de tal modo que não há como dissociar um do outro”

(ALMEIDA, 2019, 183), assim como essa branquitude se utiliza de seu poder para garantir a sobreposição do seu grupo diante dos não brancos com apoio do aparato estatal (ALEMIDA, 2019).

Podemos notar tais apontamentos feitos por Silvio Almeida (2019) nas reflexões realizadas na obra de Lélia Gonzalez, em conjunto com Carlos Hasenbalg, *Lugar de Negro*. Nesse livro, Gonzalez e Hasenbalg (2022) retratam sobre o período do golpe de 1964, o modelo econômico implementado e qual o lugar que a população negra foi alocada. Os autores refletem sobre a quem serviu a ditadura militar durante todo o seu período, evidenciando que esse momento se sustentou com o apoio da classe média, que conseguia consumir e que esse período tinha como função, auxiliar que o capitalismo tomasse conta do Estado brasileiro a partir da tríplice aliança: Estado militar, multinacionais e classe industrial.

Nesse momento da ditadura militar no Brasil, o chamado milagre econômico que ocorreu mobilizou os camponeses para saírem de suas terras, porque estavam desempregados. Seguiram rumo às periferias das grandes cidades, sendo eles, em sua maioria, compostos por camponeses negros. A tríplice aliança, com seu modelo de desenvolvimento, deixou a população negra desempregada, pois eram os pequenos industriais que faziam as contratações. O movimento dos camponeses negros para as favelas fez com que eles fossem empregados, mas em trabalho precarizado, sem garantia de direitos e com baixos salários (GONZALEZ, HASENBALG, 2022). Com essas reflexões, Lélia nos ajuda a compreender o lugar no qual o Estado aloca o negro, associando esse lugar a uma divisão racial. Com esse olhar, a autora demonstra que os negros estão, desde o pós-abolição, ocupando os mesmos espaços de subalternidade e que o chamado milagre econômico, em verdade, era mais uma faceta para demonstrar que o lugar do negro é na inferioridade e o lugar do branco é nos seus espaços de privilégios.

Outro ponto evidenciado por Lélia Gonzalez é acerca de como se dá a atuação policial nos bairros nobres e nas periferias: no nobre, segurança; e na favela, repressão, morte, exposição dos corpos. Assim, ela aponta que o lugar do corpo negro também é a morte ou a prisão, a partir do pensamento da branquitude (GONZALEZ, HASENBALG, 2022). Conseguimos visualizar nas explanações da Lélia Gonzalez o que a autora Grada Kilomba apresenta em sua obra *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Para Kilomba (2019), o presente e passado coexistem, o que a ajuda a compreender as relações entre os brancos e negros. Segundo a autora, quando uma pessoa branca pratica uma atitude racista, ela está na verdade tentando remeter a uma perda que ela teve que não se encontra mais no presente, mas que se tem a possibilidade de rememorar tais ocorridos deste passado por meio de objetos, práticas, ações, valores. Logo, podemos notar que a ação de alocar o negro ao local da repressão, da morte e da prisão remete à reprodução de um passado no qual o negro escravizado era altamente espancado e tido como semovente, ao mesmo passo que os senhores brancos tinham a

propriedade de fazer o que bem entendessem, pois esses negros os pertenciam.

Podemos notar que muitas dificuldades de mobilidade social do negro têm seu cerne no período do escravismo colonial brasileiro, sendo que a não mobilidade social do negro perpassa por interesses materiais e simbólicos da branquitude. Práticas para manutenção do sistema e do status quo no pós-abolição reverberam até hoje, dificultando a mobilidade social dos negros, tais como a desigual distribuição geográfica entre brancos e negros e práticas racistas do grupo social dominante. O elemento geográfico revela a concentração de negros em regiões agrárias e com menos indústria, com menos acesso à educação e à ascensão econômica; os brancos se concentram no Sudeste, majoritariamente, oposto da região ocupada por negros. Tal segregação foi condicionada pelo sistema escravista e pela política de imigração europeia da década de 1930. Já no que diz respeito aos ataques racistas pela classe dominante, essas ações afetam materialmente e simbolicamente os negros, gerando uma limitação de motivação, a aspiração e mobilidade, pois há uma internalização do lugar que o negro deve estar. Os meios de comunicação são um dos principais pregadores. O grupo racial dominante impõe lugares apropriados para as pessoas de cor negra (GONZALEZ, HASENBALG, 2022).

Com esses apontamentos, não pretendemos esgotar a discussão sobre a formação social do Brasil ou o debate sobre mobilidade social do negro no nosso país, mas contribuir para as discussões em torno de tais temas. Desse modo, agora nos deteremos a um breve diálogo sobre a política de cotas étnico-raciais no Brasil e em seguida, afunilaremos o debate sobre as cotas na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, enquanto estratégia de mobilidade para a população negra.

COTAS NO BRASIL

Ao se pensar sobre o processo de implementação de cotas no Brasil, a partir de considerações que por não ser lida necessariamente como uma ação afirmativa, podemos pontuar que a Lei das Terras, instituída no final do escravismo pleno, em 1850, se constitui enquanto uma ferramenta que direciona a compra de terras somente para aqueles que têm dinheiro para adquirir a propriedade, mas além disso, aloca tal propriedade direcionada também a ser comprada por europeus brancos, garantindo, necessariamente, que não ocorresse uma política de distribuição de terras para os escravizados, no período do pós-abolição. A partir da ação aferida pelo Estado, o que a classe senhorial e a burguesia que estavam emergindo visavam, para além de manter seus privilégios e condições objetivas da branquitude - sua manutenção das condições materiais de existência -, era também manter o controle sobre os sujeitos que irão continuar reproduzindo a lógica colonialista (ALMEIDA, 2019).

A intenção da exposição acima é demonstrar que a política pública de cotas já existia no Brasil desde o período do escravismo colonial, mas

era voltada para perpetuar os interesses da branquitude. A partir disso, iremos explicar brevemente sobre algumas políticas de cotas, que foram implementadas no Brasil, direcionadas para pessoas negras, sendo uma das primeiras perspectivas de ações afirmativas voltadas para essa população, apenas em 1968, quando o Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho obrigou empresas privadas a terem uma porcentagem de trabalhadores negros. Já em 1983, Abdias Nascimento apresentou uma lei que direcionava 20% das cotas em concursos públicos para pessoas negras, assim como previa a inserção da literatura e história afro-brasileira no sistema de ensino e o fomento de ações de combate à discriminação racial. Para surpresa de poucos, ambas ações foram negadas (MOEHLECKE, 2002). Negação não é algo novo para um país que não inseriu o negro no mercado do trabalho livre no período pós-abolição, deixando a esse sujeito o mercado informal, trabalho precarizado e sem direitos básicos.

Já quando se trata de cotas étnico-raciais nas universidades, podemos observar que é algo recente, remonta ao início dos anos 2000. Tanto a Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ e da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF no final de 2001, quanto a Universidade de Brasília - UNB em 2003, implementaram política de cota racial sem um direcionamento nacional. A UERJ enfrentou diversas críticas ao implementar 40% de suas vagas destinadas para cotas raciais (FERES JÚNIOR, et al, 2018). Observamos aqui que o instrumento cotas raciais gera um mal estar, pois a todo momento a branquitude aponta que a universidade não é lugar para o negro, sempre projetando-o à negatividade, como apontam Gonzalez e Hasenbalg (2022).

A UNB teve importante contribuição para que as cotas raciais fossem implementadas a nível nacional, pois foi a primeira instituição de ensino superior federal a colocar em prática e, como consequência, incentivou outras instituições a seguirem o exemplo. Esse esforço resultou na criação e implementação da Lei n. 12.711/2012, a Lei de Cotas, reverberando enquanto “uma conquista para a população negra brasileira, viabilizando o acesso ao ensino superior, o que representa um passo inicial para ascensão e mobilidade social pela via da educação” (COELHO, et al, 2020, p. 102).

A UNB também contribuiu de forma significativa para a criação das comissões de heteroidentificação - implementando a sua primeira comissão já no ano de 2004 -, que são instrumentos complementares à autodeclaração do candidato que visa acessar a vaga por meio da cota racial. As comissões levam em conta o critério fenotípico. O intuito central das comissões é garantir que os estudantes negros, os que devem ocupar tais vagas, tenham o direito garantido, coibindo as fraudes no acesso a essa modalidade. A Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP, visando exatamente isso, criou sua comissão de heteroidentificação em 2018, pautando o fortalecimento da política afirmativa de cotas raciais, mas, também, buscando oferecer formação aos integrantes das comissões e

abrindo a possibilidade de diálogos com a comunidade acadêmica e externa sobre as cotas e relações étnico-raciais (SANTOS, et al, 2019).

Já a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, instituição sobre qual iremos direcionar o próximo tópico e refletiremos acerca de algumas conquistas e os desafios em relação às cotas étnico-raciais, criadas em 2019 pela Lei Estadual 10.480/2019, que resguarda vagas para negros (pretos e pardos) e indígenas, no acesso aos cursos de graduação da instituição, sendo sancionada pela Governadora do Estado Fátima Bezerra. Visando fortalecer tais cotas, já com sanção da lei, foi criada uma comissão especial para realização de estudos para implementação do procedimento de heteroidentificação e, logo após, a criação da comissão de heteroidentificação (COELHO, et al, 2020).

UERN, COTAS ÉTNICO-RACIAIS E MOBILIDADE SOCIAL DO NEGRO

Sabemos que as cotas raciais, cotas étnico-raciais, cotas sociais e outras modalidades de cotas para acesso às instituições de ensino superior do Brasil são importantes ferramentas para a entrada de sujeitos subalternizados às universidades do país, como apontou o estudo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), demonstrando que em 2019, 50,3% dos estudantes das instituições públicas do país eram negros (pretos e pardos). Mesmo que a pesquisa esteja imersa há algumas falhas, tais como não demonstrar quais cursos os negros estão matriculados e quais as condições de permanência, observamos que ocorreu uma mudança muito importante: a entrada da população negra em instituições historicamente ocupadas por pessoas brancas.¹²

Sendo as cotas raciais - e étnico-raciais - importantes instrumentos para possibilitar a mobilidade social do negro por meio da educação, precisamos refletir necessariamente sobre quais condições tais cotas foram implementadas e como as instituições se comportam diante disso. Assim sendo, neste tópico, nosso intuito é refletir sobre as cotas étnico-raciais para acesso aos cursos de graduação da UERN, a partir de algumas conquistas que foram obtidas, mas, assim como refletir, sem pretensão de esgotar o debate sobre quais os desafios vislumbramos para que essa política afirmativa, voltada para população negra, possa ser fortalecida.

Um dos primeiros pontos que nos chama atenção é a distância temporal entre a implementação das cotas sociais e as cotas étnico-raciais da UERN, sendo a sanção da primeira em 2002, e da segunda em 2019. Foram necessários 17 anos para que houvesse o reconhecimento que era necessária uma política de inserção de negros na instituição¹³. Cida Bento

¹²Para mais informações, acesse <https://www.brasilefatorj.com.br/2019/11/26/pesquisa-aponta-que-pretos-e-pardos-sao-maioria-no-ensino-superior-publico-sera>. Acesso em 24 de out. 2022.

¹³Importante pontuar que ao logo dos 17 anos ocorreram diversas ações promovidas pelo movimento negro, movimento estudantil e o Diretório Central dos Estudantes da UERN, tal como a realização dos encontros de negros que pautaram a necessidades de cotas

(2022) nos ajuda a refletir sobre tal situação em sua obra *Pacto da Branquitude*, na qual ela pontua que a branquitude sempre aciona o mecanismo de autopreservação, um componente narcísico, um movimento e uma forma dos brancos se preservarem e manterem suas narrativas fortalecidas. Por 17 anos a branquitude da instituição apontou que a política de cotas sociais, que levava em conta somente o recorte socioeconômico, era o suficiente para promoção de uma equidade no acesso à universidade, demonstrando que eram a favor de uma “diversidade” na instituição, mas que essa dita diversidade continuasse entre os seus, brancos e brancas, representando um avanço na política de acesso aos cursos de graduação, desde que não perturbasse os valores da branquitude.¹⁴

Apontadas as cotas étnico-raciais na UERN enquanto uma conquista, a criação da comissão de heteroidentificação racial da instituição em 2020¹⁵, se configurou como uma necessidade de garantia do direito ao negro e de coibição de fraude por parte de não negros. A comissão age como instrumento de reforço do direito, mas que não necessariamente aponta que o negro que se autodeclarou como tal tenha consciência do que é negro e do que é ser negro¹⁶. Logo, conseguimos observar o quão necessário é a criação e implementação de disciplinas sobre relações étnico-raciais na instituição de forma obrigatória em todos os cursos. E por que afirmamos isso? Porque como aponta Bell Hooks (2013), os espaços promovidos por disciplinas como essa, mesmo com limitações, possibilitam que os e as estudantes negros/as possam se encontrar em suas identidades raciais, sob as quais eles/as se enxergam e conseguem expressar suas vivências.

Levando em conta a criação e implementação da disciplina sobre relações étnico-raciais como necessária, consideramos que ela deve ser utilizada para que o negro que acessou a UERN se aproxime dos debates sobre racialidades, negritude, branquitude, sobre não projetar sua mobilidade social a partir do que a branquitude se pauta e que esse sujeito negro não tente se modificar para enquadrar-se nos padrões dos brancos. Fanon (2008), em *Pele Negra, Máscaras Brancas*, nos demonstra o

raciais na instituição e realização do Culto ao Orixás em conjunto com o Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas - NEABI/UERN, além da realização de aulas públicas e pesquisas promovidas pela Faculdade de Serviço Social - FASSO/UERN. Todas as ações apontavam sobre a necessidade da UERN ter uma política de cotas étnico-raciais. Para mais informações, acesse <https://portal.uern.br/>. Acesso em 25 de out. 2022.

¹⁴Não pretendemos aqui, com essas reflexões, dizer que somos contra a política de cotas sociais, mas sim, apontar que elas são necessárias, mas somente essas não refletem a necessidade histórica de inserção da população negra no ensino superior.

¹⁵Para mais informações, acesse <https://portal.uern.br/>. Acesso em 05 de out. 2022.

¹⁶Ponto essa afirmação diante as minhas experiências na participação nas comissões de heteroidentificação da UERN. Uma das situações que me chama bastante atenção é quando a comissão pergunta ao candidato a vaga da graduação se autodeclara negro. Muitos, ao serem questionados, agem com uma certa surpresa, um espanto, e ao responderem falam: “não, eu sou pardo”. Ou seja, o que observei era uma reação de rejeição a sua raça/etnia.

caminho a não ser seguido ao relatar como os negros antilhanos projetam sua mobilidade social a partir da branquitude, pois esses consideram que ao falarem a língua francesa com perfeição, ao assimilarem melhor os valores culturais da metrópole, de rejeitar a negridão, mais branco eles serão. Consideramos que o caminho de projetar a mobilidade social do negro a partir desses se projetarem na branquitude um perigo e que assim, tal disciplina, mesmo que limitadora, contribuirá positivamente para que esses sujeitos não reproduzam a lógica colonialista de embranquecimento.

O que queremos com essas exposições é demonstrar que a UERN não deve reforçar uma lógica de mobilidade social dos negros a partir do que as pessoas brancas alcançam, diante dos privilégios que a branquitude hoje tem, fazem parte da coexistência entre o presente e o passado colonial (KILOMBA, 2019), da utilização dos benefícios que vem do período da escravidão colonial no Brasil e das práticas para manutenção do poder no presente. A ascensão social do negro não deve se dar por um modelo branco, pois mascara a realidade e faz com que o primeiro acredite que vai alcançar algo a partir da realidade e oportunidades do segundo, um movimento no qual o negro tenta negar seus valores que são apresentados como negativos e se projeta a partir da branquitude tida como positiva (SOUZA, 2021).

Dessa forma, pontuamos que a criação de uma disciplina de relações étnico-raciais de caráter obrigatório em todos os cursos de graduação da UERN é extremamente necessária, destacando que ela contribui para um olhar não colonialista sobre a mobilidade social do negro e, em consequência, promova o fortalecimento das cotas étnico-raciais na instituição. É importante pontuar que não podemos colocar um expressivo peso somente em uma disciplina, visto que todas as disciplinas dos cursos também deveriam inserir autores negros em suas literaturas.

Retomando a discussão sobre o fortalecimento das cotas étnico-raciais, compreendemos a permanência como essencial para que os cotistas raciais não somente acessem, mas que permaneçam e concluam seus cursos. Desse modo, consideramos assertivo a UERN implementar a destinação de cotas para estudantes que entraram na universidade na modalidade pretos, pardos e indígenas - PPI no acesso ao Programa Institucional de Bolsas de Extensão - PIBEX/UERN, em 01 de abril de 2022. Em um universo de 135 bolsas, 40 foram destinadas para estudantes que acessaram a instituição via cota étnico-racial, visando fortalecer a permanência dos estudantes negros e indígenas¹⁷. Diferentemente da extensão, a assistência estudantil da instituição, até o presente momento da escrita desse artigo em outubro de 2022, não promove política alguma de ação afirmativa com recorte racial, haja vista que ela trata todos os cotistas de forma universal, o que acarreta uma suposta igualdade entre

¹⁷Para mais informações, acesse <http://portal.uern.br/blog/uern-lanca-edital-de-bolsas-de-extensao-com-cota-etnico-racial-e-amplia-em-588-a-quantidade-de-bolsas-pibex/>. Acesso em 22 de out. 2022.

negros e brancos na luta pela permanência estudantil, desconsidera a formação social do país e as desvantagens sociais e raciais apresentadas aos negros. Essa ação da universidade em relação à assistência estudantil nos faz perceber como a branquitude age para fazer a manutenção do seu status quo. Ao não reconhecer as diferenças, ela exclui o negro e promove branco para “aumentar o legado para as gerações seguintes, fortalecendo seu grupo e lugar de privilégio” (BENTO, 2022, p. 25). O que aqui identificamos, é uma ação que possibilita negar a permanência do estudante negro na universidade, ou seja, a instituição atua [...] em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça” (ALMEIDA, 2019, p. 37).

Agora, voltando a Fanon (2008), podemos observar, a partir das reflexões do autor, que os negros antilhanos projetavam a ascensão social nos moldes da branquitude, pelo fato do negro não ter um lugar de privilégio naquela sociedade. Podemos identificar isso enquanto elemento fundamental para o colonialismo. Esse apontamento feito por Fanon (2008) nos ajuda a pensar como é necessário que negros estejam em funções de liderança nas instituições, permitindo que pessoas negras que venham a fazer também parte delas, possam se projetar e se ver nesses mesmos espaços. Nesse sentido, em qual ponto a Universidade do Rio Grande do Norte se coloca?

Se entendemos que as cotas étnico-raciais estão enquanto elemento estratégico para mobilidade social do negro, tal política de ação afirmativa deve também contribuir para quais representações que os negros têm de si próprios. Vale refletir o porquê de se ter uma política de equidade de gênero na UERN, - ação muito importante para garantir a participação de mulheres na gestão da universidade - mas de não se ter uma política de equidade racial de participação na gestão da instituição no ano de 2022, diante que, segundo dados apresentados pela UERN em 2019, há uma demonstração que 435 professores, ou seja, 45% do corpo docente da instituição é formado por professores e professoras autodeclarados negros (pretos e pardos)¹⁸.

Cida Bento (2022) evidencia que mesmo que se tenha negros nas instituições com uma formação educacional que atenda a demanda, o racismo faz com que os negros não ocupem os altos cargos, pois o que está em destaque é a aparência e não a qualificação. O que se observa é uma promoção da diversidade nos termos da branquitude, um processo de mudança que corrobora com a ascensão da mulher branca e nega a mulher negra, que visa manter o domínio político e econômico nas mãos dos grupos que exercem o poder (ALMEIDA, 2019), nesse caso, do grupo branco que, “entretanto, a manutenção desse poder adquirido depende da capacidade do grupo dominante institucionalizar seus interesses,

¹⁸Saiba mais em [https://portal.uern.br/blog/uern-esta-entre-as-20-universidades-com-maior-representatividade-de-negros-no-corpo-docente/#:~:text=Com%20435%20\(45%25\)%20professores,Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20em%202018](https://portal.uern.br/blog/uern-esta-entre-as-20-universidades-com-maior-representatividade-de-negros-no-corpo-docente/#:~:text=Com%20435%20(45%25)%20professores,Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20em%202018). Acesso em 23 de out. 2022.

impondo [...] regras, padrões de condutas e modos de racionalidade que tornem “normal” e “natural” seu domínio” (ALMEIDA, 2019, p. 40).

Por fim, consideramos que pensar sobre a composição das Pró-Reitorias da UERN de forma que promova a equidade não somente de gênero, mas também a equidade racial, faz com que a instituição reconheça os processos discriminatórios que os sujeitos negros vivenciam cotidianamente, como também corrobora para que as e os estudantes pretos e pardos que acessaram a instituição, por via das cotas étnico-raciais ou outras modalidades para os cursos de graduação, possam ter a oportunidade de se projetar e se ver em outras pessoas negras que fazem parte da universidade, e que ocupam espaços do alto escalão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, debatemos sobre como se deu a mobilidade social do negro no Brasil, em especial, por meio das cotas raciais e étnico-raciais e demos por preferência em particularizar a realidade da Universidade do estado do Rio Grande do Norte, deixando nítido que não visamos esgotar a discussão, mas, sim, instigarmos algumas reflexões sobre qual tipo de mobilidade social para o negro, por meio da educação, consideramos o caminho para um ensino artirracista e uma mobilidade do povo negro que não esteja pautada na branquitude.

Trouxemos, inicialmente, reflexões sobre a formação social do Brasil, entendendo que esse processo impacta diretamente no presente. A partir das exposições aqui realizadas,, compreendemos que a classe senhorial e a burguesia branca brasileira sempre estiveram agindo para fazer a manutenção de seu status quo, barrando por meio de instrumentos legais a mobilidade do negro no Brasil, a exemplo da Lei de Terras, de 1850, que visou que somente pessoas brancas com dinheiro tivessem direito em adquirir a propriedade de terras, ao mesmo tempo que não permitiu a distribuição para os negros no pós-abolição, uma verdadeira cota para quem tem poder de aquisição e integra a branquitude.

Já a partir dos anos de 1960, observamos algumas iniciativas para inserção do negro no mercado de trabalho, sendo uma delas promovida por Abdias Nascimento e por ocasião, não foi aceita na Câmara Federal. Quando nos voltamos para cotas raciais, as primeiras instituições que implementaram foram a Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF e a Universidade de Brasília - UNB, que contribuíram efetivamente para o avanço das cotas por todo Brasil, mesmo com alta resistência da elite branca.

No último item, nos detemos a refletir sobre a importância das cotas étnico-raciais da UERN, pensando que, para além delas, é preciso encontrarmos meios que fortaleçam a mobilidade social do negro, pautada no fortalecimento da negritude, a partir da implementação de disciplinas voltadas a debater relações étnico-raciais, demonstrando a necessidade de se ter pessoas negras em cargos de alto escalão na gestão

da instituição, para que pessoas negras possam se projetar em exemplos positivos de negritude e de compreender que é importante que as políticas de pesquisa, ensino, extensão e permanência da universidade, devam olhar para diversidade, de fato, e não somente uma falsa diversidade que corrobora para manutenção dos brancos nos locais de poder. O nosso trabalho teve como objetivo contribuir para se pensar como as cotas podem atuar para uma mobilidade social do negro, de forma que a estratégia não reproduza as relações coloniais e de poder, que a branquitude se utiliza a todo momento para prolongar a manutenção do status quo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

SANTOS, Adilson Pereira dos. et al. A heteroidentificação na UFOP: o controle social impulsionando o aperfeiçoamento da política pública. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**, v. 11, n. 29, p. 15-40, ago. 2019.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

COELHO, Maria Ivonete Soares. et al. Identidade negra e cotas étnico/raciais na Universidade do estado do Rio Grande do Norte. In: Denise Bomtempo Birche de Carvalho, Inez Stampa, Joana Valente Santana, Maria Liduína de Oliveira da Silva (Orgs). **Pesquisa em Serviço Social e Temas Contemporâneos**. São Paulo: Cortez, p.101-112, 2020.

CORATO, Carmem. Formação Social Brasileira: interface com as relações raciais. **Em Pauta - Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. v. 18, n. 46, p. 38-51, abr./jun. 2020.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EdUFBA, 2008.

FERES JÚNIOR, João. et al. **História da ação afirmativa no mundo**. In: Ação afirmativa: conceito, história e debates [online]. Sociedade e política collection. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, pp. 51-63.

GONZALÉZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

GORENDER, Jacob. **Escravidão Colonial**. 6.ed. São Paulo: Expressão Popular; Perseu Abramo, 2016.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MOEHLECKE, Sabrina. "Ação afirmativa: história e debates no Brasil". **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, pp. 197-217, São Paulo, nov. 2002.

MOURA, Clóvis. **Dialética Radical do Brasil Negro**. 3.ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2020.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NASCIMENTO, Edilson; BRITO, Celso de. A capoeira teresinense no jogo político pela negritude: considerações sobre a lei nº 10.639/2003 e suas decorrências locais. *RESC Revista de Estudos SocioCulturais*, v.3, n.1, janeiro/julho de 2023, p. 78-105, ISSN 2764-4405.

A CAPOEIRA TERESINENSE NO JOGO POLÍTICO PELA NEGRITUDE: CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEI Nº 10.639/2003 E SUAS DECORRÊNCIAS LOCAIS

Capoeira from Teresina in the political game for blackness: considerations on Law 10.639/2003 and its local consequences

*Edilson Nascimento*¹⁹
*Celso de Brito*²⁰

Resumo: Objetivamos aqui analisar parte do jogo etnopolítico através da capoeira teresinense, considerando trajetórias de vida de pessoas negras capoeiristas nesta cidade. Argumentamos que a escola e a capoeira são equipamentos urbanos importantes para a constituição de subjetividades negras na contemporaneidade. O pano de fundo dessa análise é a (in)existência da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008, que visam a inserir nas escolas a cultura e a história afrodescendentes negras, mas constatamos que no estado do Piauí tais leis nunca saíram do papel. Constatamos também um jogo denso entre a ideologia da “democracia racial” e a constituição de subjetividades negras dentro do universo da capoeira, ora resistindo a ela, ora a reproduzindo.

Palavras-chave: capoeira; negritude; escola; política; legislação.

Abstract: We aim here to analyze part of the ethnopolitical game through capoeira from Teresina, considering the life trajectories of black capoeiristas in this city. We argue that school and capoeira are important urban equipment for the constitution of black subjectivities in contemporary times. The background of this analysis is the (in)existence of Law 10.639/2003 and Law 11.645/2008, which aim to insert black Afro-descendant culture and history into schools, but we found that in the state of Piauí such laws never came out of paper. We also found a dense game between the ideology of “racial democracy” and the constitution of black

¹⁹Mestrando em Antropologia, PPGant UFPI. E-Mail: nascimentoedilson@gmail.com

²⁰Doutor em Antropologia Social – Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-Mail: celsodebrito@ufpi.edu.br

subjectivities within the universe of capoeira, sometimes resisting it, sometimes reproducing it.

Keywords: capoeira; blackness; school; policy; legislation

INTRODUÇÃO

“Dona Isabel, Dona Isabel, sua lei não saiu do papel.”
Mestre Boca do Rio

A análise realizada neste artigo faz parte de uma problemática maior e ainda em construção numa dissertação de mestrado em Antropologia do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Piauí (PPGAnt/UFPI), que por enquanto leva o seguinte título: *Agência de capoeiristas negros em Teresina e suas autoconstituições identitárias*. Parte-se do pressuposto de que o processo de autoconstituição de pessoas negras que ocorre numa grande cidade, a capital do Piauí, é marcado por um ambiente repleto de possibilidades e estímulos para a constituição das subjetividades (SIMMEL, 1967), sendo a capoeira e a escola dois equipamentos que podem oferecer tais possibilidades. Por sua natureza, já se encontram delineados em legislação, como na Lei nº 10.639/2003, na Lei nº 5.784/2008 e no processo de registro de patrimônio imaterial e no seu derivado plano de salvaguarda, estes últimos realizados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)²¹.

Para este trabalho concentramos nossas atenções nas trajetórias de três pessoas da nova geração de mestres e contramestres de Teresina, pessoas autoidentificadas como negras e que, de alguma forma, estão se posicionando e/ou se expressando em relação a essas questões na atualidade, algo que nos permite refletir sobre sua representatividade no contexto capoeirano teresinense. Entendemos que mecanismos e estratégias de reversão do caduco “embranquecimento” mereçam ser pensados e colocados em prática, de modo que possamos concretizar um contradiscurso às ideias de democracia racial aparentemente arraigadas nesta comunidade. Tentamos refletir junto com esses capoeiristas negros sobre a tomada de consciência em relação à negritude e a sua relação com

²¹O parecer técnico nº 4/2022/COREG/CGIR/DPI de Reavaliação do Título de Patrimônio Cultural do Brasil da Roda de Capoeira e do Ofício dos Mestres de Capoeira reconhece a ligação da capoeira com a ancestralidade afrodescendente negra: “O Dossiê de registro apontou a importância da relação da capoeira com princípios religiosos de matriz afro-brasileira, destacando, em especial, a relação de grupos de capoeira com a Festa de São Cosme e Damião e a distribuição do caruru. Embora tal dimensão seja mais acentuada na Capoeira Angola, que ‘manteve uma ritualística semirreligiosa’, ‘mesmo as vertentes de capoeira que não privilegiam o aspecto religioso mantêm o hábito de servir comida aos convidados na ocasião de festa, o que, durante a pesquisa de campo, pôde ser observado em momentos distintos’ (Dossiê Iphan 12 – Roda de Capoeira e Ofício dos Mestres de Capoeira, 2014, p. 94)” (BRASIL, 2022, p. 8).

a luta da capoeira, procurando possibilitar uma abertura de diálogo e reflexões no presente e para o porvir.

Para o desenvolvimento dessa questão, refletimos a princípio sobre a capoeira em Teresina, considerando o modelo de federação como característico do contexto local analisado e a sua consequência para a lei estadual que regulamenta a prática da capoeira nas escolas (Lei nº 5.784/2008). Em seguida, pensamos sobre a política da capoeira piauiense e a ausência da cultura negro-africana em sua pauta, para depois refletirmos sobre o trabalho do IPHAN e as estratégias de salvaguarda, mediante um processo de instauração do debate negligenciado sobre a importância da história e das culturas africana e afro-brasileira na capoeira.

Apresentamos as memórias de um capoeirista preto da cidade de Teresina, Edilson Nascimento, um dos autores deste artigo, diante do que entende como “democracia racial impositiva”, considerando suas motivações e suas vinculações políticas com o movimento negro, com a capoeira, com a negritude, bem como o seu ingresso no Grupo Zimba de Capoeira Angola de Teresina e a sua relação com a escola/educação piauiense, na condição de gestor de escola estadual.

A partir daí, tentamos traçar outros três pontos de vista de capoeiristas negros teresinenses, suas trajetórias escolares e capoeirísticas e as implicações destas para suas autoconstituições. Dessa forma, assim como num jogo de capoeira, vamos traçando nossas estratégias e nos harmonizando, seguindo o ritmo das discussões em torno das Leis nº 10.639/2003 e nº 5.784/2008 e do processo de patrimonialização encabeçado pelo IPHAN.

Para iniciar o debate, vamos abordar os estudos sobre a diversidade nas escolas brasileiras foram intensificados no Brasil sobretudo em 2003 e em 2008. Mas, como mostram Cruz e Nascimento (2020), não há nenhum esforço das gestões das escolas básicas do estado do Piauí para implementar a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008. O que mais alarma, ainda segundo os autores, é que tanto os gestores de escolas quanto os responsáveis por setores da Secretaria de Educação, os técnicos e os gerentes administrativos do alto escalão, bem como os próprios professores do estado do Piauí, desconhecem a existência das referidas leis. Não conseguimos detectar nenhuma manifestação de interesse na implementação delas, e o processo de patrimonialização não mobiliza a comunidade capoeirista.

Assim, mesmo depois de exatos 20 anos da homologação da Lei nº 10.639/2003 e de 15 anos da Lei nº 11.645/2008 – que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena” –, o que vislumbramos como provável conquista política envolvendo a cultura negro-africana nas escolas piauienses foi a negociação entre capoeiristas e estado em torno da chamada “Lei da Capoeira na Escola” (Lei Estadual nº 5.784/2008). Entendemos essa lei como o mais próximo que chegamos da formalização de uma tentativa de adequar a lei nacional à realidade piauiense e que, infelizmente, como o

corrido²² de capoeira diz sobre a liberdade do povo negro, “nunca saiu do papel”²³.

A capoeira teresinense tem uma especificidade: apesar de ser entendida como uma prática de raiz negro-africana, tem em sua origem mestres brancos e uma forte influência do processo de branqueamento e da democracia racial. Com isso, é inevitável nos perguntarmos se há consequências dessa peculiaridade local para a constituição de capoeiristas negros da cidade de Teresina. Igualmente, nos questionamos se há, de fato, na capoeira da cidade um espaço onde a cultura negro-africana seja valorizada e transmitida a ponto de exercer um papel positivo na constituição das subjetividades de pessoas negras capoeiristas.

Partindo dessas inquietações, tentaremos mapear a existência ou não de manifestações pela valorização da história e da cultura africanas e afrodescendentes negras no contexto político e educacional da capoeira da cidade de Teresina.

Mesmo sendo discussões do âmbito estadual (tanto a lei como a superintendência do IPHAN), restringimos a pesquisa à cidade de Teresina, onde todo o processo se concentrou, analisando: 1. o início da capoeira no estado nas décadas de 1970; 2. as discussões sobre a implantação da Lei Estadual nº 5.784/2008; e 3. o processo de registro da capoeira como patrimônio cultural no Piauí, decorrente do registro da capoeira como patrimônio cultural brasileiro, em 15 de julho de 2008, durante a 57ª reunião do Conselho Consultivo do IPHAN. Tomamos estes dois últimos acontecimentos como tributários ou, no mínimo, influenciados fortemente pelas discussões decorrentes das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

O argumento é de que ambas as políticas (educacional e patrimonial) sobre a capoeira se vinculam à capoeira nas escolas e que infelizmente têm contribuído pouco para o reconhecimento da história e da cultura negro-africanas na capoeira de Teresina, sendo também ínfima a contribuição para a constituição de identidades negras no interior dessa prática historicamente atrelada à resistência da população afrodescendente negra.

Concordamos, de todo modo, com a potência de narrativas empoderadas e empoderadoras presentes na história da capoeira enquanto contrapoder colonialista, eternizadas e reiteradamente transmitidas nos rituais às novas gerações de capoeiristas através das ladainhas²⁴ e dos corridos, que enfatizam histórias sobre mestres e mestras negros/as, suas conquistas, suas belezas e seus poderes. A potência de

²²“Corrido” é um dos gêneros musicais da capoeira, assim como a “ladainha” e a “louvação”. É caracterizado por uma estrutura de refrões reiteradamente repetidos por um coro de capoeiristas que tocam os instrumentos e formam a roda de capoeira.

²³“Dona Isabel, Dona Isabel, sua lei não saiu do papel

Olha o negro discriminado, Isabel

Olha o negro desempregado, Isabel.”

²⁴As ladainhas de capoeira costumam contar histórias, casos, memórias dos capoeiristas e ecos do seu mundo. A ladainha também dá recado para os jogadores ou os participantes da roda numa linguagem própria, cheia de conotações, ritmos e sotaques.

movimentos e sonoridades atesta uma estética de origem negro-africana que traz em si a potencialidade de inverter a linearidade branco-ocidental e, com isso, inverter a verticalidade racista persistente na cultura política brasileira ao “trocar os pés pelas mãos” e “viver de pernas pro ar” (REIS, 2000). Esses elementos justificam nossa interpretação inicial sobre a capoeira como prática de resistência étnico-política (AGIER, 1992).

A CAPOEIRA EM TERESINA: O MODELO DE FEDERAÇÃO E SUA CONSEQUÊNCIA PARA A LEI DA CAPOEIRA NA ESCOLA

Surpreende o fato de que, num estado localizado na região Nordeste do Brasil, a capoeira tenha surgido apenas na década de 1970, mas até onde estudos históricos têm alcançado essa é a constatação (SOUSA NETO, 2013). Essa história recente da capoeira teresinense (e piauiense) mostra forte presença de burocratização desde o seu início; portanto, refletir sobre a história da capoeira na cidade é rever sua burocratização em termos de associações e federações – diga-se de passagem, indício de branqueamento da capoeira, como escreve Frigerio (1989). Salientamos que isso é uma característica marcadamente presente na Lei da Capoeira na Escola, como mostraremos adiante.

A capoeira se constitui em grupos e linhagens desde os seus primórdios, como as maltas Nagoas e Guaiamus do século XVIII (SOARES, 1993). Trata-se de uma organização sociopolítica nativa da capoeira (BRITO, 2017) que se perpetuou pelos séculos e chegou aos dias atuais. A “linhagem” é parte de um sistema sócio-organizacional carregado de valores “familiares”, já que estruturada na própria ideia de parentesco. Nesse sentido, há um conflito entre a linhagem, atrelada ao âmbito “familiar” de cada grupo, e a federação, burocrática e portanto representativa da comunidade como um todo, ligada ao âmbito público, o famoso atrito público-privado que conhecemos bem.

Mestre Albino, fundador do Grupo de Capoeira Escravos Brancos, cria a Federação Piauiense de Capoeira (FPC) – ainda na década de 1980, sem o apoio de outros grupos de capoeira do estado –, cujo intuito maior era o de captar verba pública. Esse modelo tornou-se hegemônico na cidade, e outros grupos também o perseguiram e o entendem até hoje como incontornável, já que é concebido desde a origem como imposto pelo poder público, segundo Mestre Albino: essa “[...] pressão das autoridades” remonta à década de 1980, quando, “toda vez que íamos na secretaria pedir algum apoio, qualquer capoeirista... eles diziam: ‘não, tem que ser todo mundo junto, tem que vir uma federação’” (VERAS, 2020), o que o estimulou a criar a primeira federação do estado, a FPC.

No início dos anos 2000, as federações de capoeira do Brasil foram envolvidas em conflitos de ordem jurídica amplamente debatidos na esfera política formal. As linhagens ganharam o direito de decidir quem estava ou não apto para ministrar aulas em academias e mesmo em escolas, derrotando o poder de regulação das federações amparadas pelo saber acadêmico e representadas pelo Conselho Regional de Educação

Física, na esfera do Conselho Federal de Educação Física (CREF/CONFEF) (ver BRITO, 2020, p. 167-168).

Em Teresina, esse conflito não existiu: as linhagens e as federações formaram um modelo único, híbrido, de modo que a federação serviu como extensão dos valores da linhagem no âmbito público²⁵. O problema foi que, na ocasião, havia muitos grupos, mas apenas uma federação que, por direito, respondia ao estado por toda a comunidade de capoeirista, mas de fato atendia apenas aos interesses da linhagem do Grupo Escravos Brancos.

Em 2008, estimulados pelos debates nacionais em torno do registro da capoeira como patrimônio cultural nacional (BRASIL, 2008a), dois elementos estruturavam a discussão política: 1. garantir a transmissão dos saberes às novas gerações; e 2. assegurar condições objetivas de existência de mestres de capoeira através da criação de nichos de trabalho.

Após muitos debates e conflitos, a comunidade de capoeiristas de Teresina conquistou a aprovação da Lei Estadual nº 5.784/2008, que abria espaço de trabalho para mestres/professores de capoeira nas escolas públicas do estado. Como se tratava de uma negociação envolvendo a comunidade de capoeiristas e o estado (escolas), instaurou-se a necessidade de um Conselho, cuja mediação seria feita justamente pela FPC.

Essa lei, pioneira no país, infelizmente nunca foi posta em ação, e a razão mais apontada para isso é a “desorganização dos capoeiristas”, como constatamos na fala proferida por Carlos Alberto Pereira da Silva, Superintendente de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação de Piauí (Seduc-PI), em reunião organizada pelo IPHAN e por capoeiristas do estado em março de 2021: “a desorganização dos capoeiristas que vivem brigando entre si e nunca conseguem um consenso sobre nada”.

A reunião supracitada ocorreu no ano de 2021, por ocasião de uma das inúmeras tentativas de elaborar o Plano de Salvaguarda da capoeira do Piauí, iniciado em 2015 e ainda não concluído. A comissão do IPHAN e dos capoeiristas insiste que a capoeira nas escolas contribuiria para a sua salvaguarda, segundo os dois princípios acima descritos e já presentes na Lei da Capoeira na Escola: a transmissão do saber tradicional às crianças e a criação de postos de trabalho aos mestres. A Lei Estadual nº 5.784/2008, de autoria do deputado estadual Cícero Magalhães (PT-PI), “Cria o Dia da Capoeira e dispõe sobre o ensino e a prática da mesma nas unidades

²⁵Inclusive, o CREF é muito benquisto pelos capoeiristas locais porque atuou, segundo Mestre Touro, facilitando a inserção de vários capoeiristas no curso de Educação Física da UFPI. Porém, é importante observar que, nas conversas informais, é possível perceber o estabelecimento de um jogo estratégico de Mestre Touro, frequentemente adotado por pessoas negras quando lidam com instituições ancoradas no “racismo estrutural” (ALMEIDA, 2019). Diga-se de passagem, essa é uma estratégia peculiar aos capoeiristas, a “malícia”, a “mandinga”, porque sabem que, se encararem seus opositores direta e abertamente, não conseguem atingir seus objetivos, ou mesmo sobreviver nesse meio hostil. Veremos um pouco mais sobre essa relação ambígua entre capoeiristas teresinenses e o CREF/CONFEF no depoimento do Mestre Touro.

escolares da rede pública estadual de educação e dá outras providências” (PIAUÍ, 2008, p. 1).

Apesar de a lei inserir-se num longo debate sobre a valorização do mestre detentor do saber cultural e de sua autonomia diante de entidades exógenas de caráter desportivo, a saber, a federação (como já citado anteriormente – BRITO, 2019), o inciso VI do art. 9º da referida lei define a FPC como única entidade representativa de todo o segmento, o que demonstra o desconhecimento profundo dos legisladores sobre a sociológica do universo da capoeira:

Art. 9º Fica autorizada a criação do Conselho Estadual de Ensino da Capoeira na Escola [CEECE], de caráter permanente, como órgão deliberativo e de fiscalização e será presidido por um conselheiro oriundo da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí e composto de forma paritária por um total de 10 (dez) conselheiros e respectivos suplentes, representantes das seguintes entidades, nomeadas pelo Governador do Estado:

I – um representante da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí – SEDUC;

II – um representante da Fundação dos Esportes do Piauí – FUNDESPI;

III – um representante da Fundação Cultural do Piauí – FUNDAC;

IV – um representante da Coordenadoria Estadual para Inclusão da Pessoa com Deficiência – CEID;

V – um representante da Coordenadoria dos Direitos Humanos e da Juventude do Estado do Piauí;

VI – cinco representantes da Federação Piauiense de Capoeira – FPC. (PIAUÍ, 2008, p. 2, grifo nosso).

Lembremos que a FPC era formada apenas pela linhagem do Mestre Albino, do Grupo Escravos Brancos, e, obviamente, não era representativa de todo o segmento capoeirístico do estado, de tal modo que foi impossível formar um conselho com cinco representantes de diferentes associações de capoeira oriundas da FPC. Infelizmente, esse CEECE nunca foi formado em sua completude, e, a despeito de a Lei Estadual nº 5.784/2008 ter sido, se não a primeira, uma das primeiras conquistas com esse teor em todo o território nacional, nunca foi utilizada; ao contrário, ainda fez com que os capoeiristas locais passassem a se culpabilizar, adotando para si o discurso oficial de que são desorganizados.

Podemos aqui nos remeter ao poder exercido pelo Estado no controle de grupos minoritários e da subjetivação dos indivíduos, impondo formas específicas de organização, mediante a invalidação de formas localizadas de saber e de suas formas específicas de organização social (FOUCAULT, 1995, p. 35).

Na ocasião, como era de se esperar, conflitos de linhagem se atualizaram. Como mostra Silva (2020), nas primeiras décadas da capoeira teresinense havia conflitos entre diferentes grupos que buscavam a chamada “autoafirmação” pela via da violência física, que nos pareceria hoje a constituição de masculinidades tóxicas e que atraía alguns e expelia outros, como veremos adiante. Esse é o caso de um dos autores deste artigo, Edilson Nascimento.

Um grupo de novos mestres oriundo de outra linhagem – da linhagem do Antigo Grupo Senzala (fundada por Mestre Tucano, Mestre Bobby, Mestre Chocolate e Mestre John²⁶) – se organizou e tentou pela primeira vez fundar uma federação paralela e oposta à FPC, que fosse mais democrática na medida em que se constituísse de maior diversidade de grupos e associações e que pudesse, assim, oferecer cinco representantes de associações distintas, alcançando a necessária representatividade e legitimidade para formar o Conselho e efetivar a Lei da Capoeira na Escola.

Contudo, outra batalha difícil seria necessária: alterar a lei, retirando designação da FPC como a única entidade representativa para formar o CEECE. Ao fim e ao cabo, nem a lei foi alterada, nem a nova federação foi fundada. Ainda não foi dessa vez que a lei saiu do papel.

Em 2016, a FPC deixou de pagar seus encargos anuais ao estado e foi desativada. Não se falou mais sobre isso até janeiro de 2019, quando surgiu o Coletivo de Capoeira do Piauí, com mais uma proposta de unificação das duas linhagens através da FPC, mediante a renovação de seu estatuto e de outra tentativa de elaborar o Plano de Salvaguarda e efetivar a Lei da Capoeira na Escola.

A POLÍTICA DA CAPOEIRA PIAUIENSE E A AUSÊNCIA DA CULTURA NEGRO-AFRICANA EM SUA PAUTA

Notem que, apesar de estarmos falando de capoeira nas escolas e de considerar a capoeira como uma manifestação afrodescendente negra preme de um potencial enorme para ser utilizada como elemento pedagógico sobre a história e a cultura africanas e afrobrasileiras, não há nenhuma referência a demandas específicas de capoeiristas da cidade de Teresina junto à Secretaria de Educação sobre a implementação das Leis nº 10.639/2003 e/ou nº 11.645/2008. Tudo parece ter ocorrido na onda criada pelos debates nacionais dessas leis e do registro da capoeira como patrimônio cultural, mas sem a necessária politização da causa.

Já em 2019, surge o Coletivo de Capoeira do Piauí. O contramestre Boquinha explicitou os princípios que o regeriam, deixando claro que era uma iniciativa política, e distribuiu um documento com o seguinte teor:

Proposta do Coletivo Capoeira do Piauí

Eixo de sustentação do coletivo:

1º A capoeira é o motivo principal da união do Coletivo;

2º Criação e construção do Instituto da capoeira;

3º Articulação do coletivo na criação e implementação de políticas públicas para a capoeira.

(Obs.: O Coletivo de forma alguma poderá interferir na política interna e organizacional dos seus membros no tocante aos seus respectivos trabalhos com a capoeira, preservando a especificidade de cada grupo).

²⁶Mestre John foi o único entre os mestres que iniciaram na linhagem do Antigo Senzala que, tempos depois, se aliou ao Mestre Albino (ver BRITO, 2021).

Como seria implementados os eixos:

1º Serão compostos por mestres, contramestres e professores da nova geração, com poder de articulação nos seus núcleos.

2º O instituto da capoeira será uma obra física onde terá teatro, área de treinos, academia, biblioteca e videoteca de capoeira e temas afins, alojamento, oficinas de artesanatos, estúdio de gravação de som e vídeo, salas para cursos teóricos, museu da capoeira, sala para a velha-guarda, lojas de produtos de capoeira, oficina de costura e estamperia.

3º Será escolhido, de forma democrática, a indicação de um dos membros do Coletivo, para concorrer no pleito de vereador no ano de 2020, tendo como bandeira os 3 eixos acima descritos. Deixa claro que cada membro poderá concorrer a um pleito e se eleito exercerá apenas um mandato. O próximo pleito será com outro membro. Toda a equipe do eleito será composta por membros do Coletivo, sendo vedada a indicação de qualquer pessoa que não seja membro do Coletivo. (Coletivo Capoeira do Piauí, fevereiro de 2019).

Uma das primeiras ações do coletivo foi a definição de dois Grupos de Trabalho (GTs), cuja participação era aberta a todos os interessados: um destinado ao debate sobre a reativação da FPC (ainda pensando na Lei da Capoeira na Escola), e outro, ao debate sobre as políticas de salvaguarda junto ao IPHAN. O GT da Salvaguarda realizou algumas reuniões, e tudo correu harmoniosamente, sobretudo porque havia apenas representantes de uma das duas citadas linhagens, a linhagem do ex-grupo Senzala. Já o GT da federação, que reunia membros das duas linhagens supracitadas (Escravos Brancos e Antigo Senzala), dividiu-se depois de algumas reuniões, sendo o catalisador dessa divisão a proposta de refazer o estatuto da federação e eleger um quadro novo de pessoas para a diretoria, formado pela nova geração de mestres e contramestres, o que significaria destituir Mestre Albino de sua presidência vitalícia.

A ideia de atribuir poder à “nova geração” (diga-se de passagem, formada por mestres e contramestres negros), como descrito no estatuto do coletivo, foi interpretada pelos “mais velhos” e pela ampla maioria dos membros da linhagem do Grupo Escravos Brancos como uma espécie de motim contra a velha-guarda da capoeira piauiense. A partir daí, formaram-se dois grupos: um que trabalhou pela reativação da FPC, e outro decidido a formar uma nova federação, a Federação de Capoeira do Piauí (FECAPI), tendo mestres mais novos no quadro principal do poder.

Atualmente, a comunidade da capoeira de Teresina e a sua política são constituídas atualmente pelo Coletivo e por duas federações – a FPC (fundada em 1983) e a FECAPI (fundada em 2019). A FPC manteve-se segundo seus princípios, liderada agora por Mestre John Grandão e tendo Mestre Albino como seu presidente de honra. Já a FECAPI organizou uma eleição e nela definiu que deveria haver representatividade feminina e negra na federação, o que atesta, ao menos, a necessidade de rever o histórico de branquitude da capoeira no Piauí, como também a predominância de mestres brancos na capoeira do estado.

O projeto da FECAPI foi levado a cabo por capoeiristas negros da cidade – Mestre Touro e Contramestre Boquinha, Mestre Parafuso, Mestre Kunta e Instrutora Mariposa – e pelo autor principal deste artigo, na ocasião instrutor de capoeira, Edilson Nascimento, todos capoeiristas descendentes da linhagem do Antigo Senzala.

Nesse ínterim, as federações começaram a organizar candidatos para concorrer nas eleições para vereança municipal. A FPC elaborou um projeto de lei municipal com o mesmo teor da Lei Estadual nº 5.784/2008, para ser parte do programa de Marcelo Capoeira, ex-aluno do Mestre Albino e pré-candidato a vereador pelo Partido Social Democrático (PSD), e manter a exclusividade da FPC como representante da comunidade geral.

O Coletivo de Capoeira Piauiense – e, indiretamente, a FECAPI – lançou a candidatura de um mandato coletivo (PCdoB), o “Coletivo, Capoeira e Periferia!”, composto de Contramestre Boquinha, Mestre Parafuso, Professora Feiticeira, Mestre Kunta e DJ Laís, esta última integrante da Casa do Hip-Hop de Teresina.

Considerando o quadro partidário brasileiro desenhado segundo um espectro ideológico encontrado nos estudos de Maciel, Alarcon e Gimenes (2017) e de Scheeffler (2018), temos, genericamente, a candidatura da FECAPI situada à “esquerda” (PCdoB), e a da FPC, à “centro-direita” (PSD). Ao final das eleições, nenhum dos candidatos foi eleito: o candidato da FPC, Marcelo Capoeira, obteve 581 votos; a candidatura coletiva da FECAPI (PCdoB) obteve 108 votos (CANDIDATOS..., 2020 *apud* BRITO, 2021), o que nos parece um indício do teor conservador da comunidade capoeirística da cidade.

No cenário político brasileiro, sobretudo contemporâneo, questões vinculadas à racialidade e à negritude são pautas progressistas e renegadas pelos mais conservadores; encontramos a mesma tendência no Piauí e na própria capoeira do Piauí. A luta pela implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.465/2008 é, corroborando Cruz e Nascimento (2020), desconhecida porque tida como supérflua. Por outro lado, mesmo entre os progressistas, não há referências explícitas à racialidade, apenas à condição socioeconômica materializada espacialmente sob o termo “periferia”.

Por mais que haja indícios de mobilização de política etnoracial na capoeira de Teresina, como se vislumbra na formação da FECAPI e na candidatura da chapa coletiva vinculada a ela, ainda parece haver uma dissociação entre capoeira e negritude; ambas as categorias não são imediatamente relacionadas no discurso local, de modo que podemos encontrar alguma associação indireta entre a luta pela implementação da Lei da Capoeira na Escola e as leis de valorização da cultura afrodescendente negra. A luta explicitada parece ser em torno de um nicho de trabalho em que as desigualdades econômicas oriundas de séculos de exploração racial e desvalorização da história e da cultura negras são inominadas e diluídas em discursos totalizadores não racializados. Entendemos isso como herança da origem branca da

capoeira teresinense, que não sofreu “na pele” as agruras do racismo e não pode transmitir essa tradição política às novas gerações de capoeiristas, inclusive aos capoeiristas negros.

IPHAN E A SALVAGUARDA: EM BUSCA DA IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRICANAS E AFRO-NEGRO-BRASILEIRAS NA CAPOEIRA

A elaboração do Plano de Salvaguarda iniciado pela superintendência do IPHAN do estado do Piauí em 2015, e até a presente data ainda não finalizado, foi retomada durante 2019 e 2020, e ambos os autores deste artigo participaram dos debates enquanto faziam trabalho de campo. Nesses anos, foram montados cinco GTs para o desenvolvimento do plano.

O primeiro tratou de educação (capacitação, formação, uso dos espaços escolares, parcerias e qualificação); o segundo tratou sobre cultura (memória, centro cultural, valorização do mestre, notório saber, musicalidade, artesanato, instrumentos e parcerias); o terceiro pensou sobre o esporte (“Lei Pelé”, campeonatos, espaços específicos para a prática, centros esportivos e parcerias); o quarto abordou seguridade social (previdência, profissionalização, educação financeira, parcerias, saúde física, mental e psicológica); e, finalmente, o quinto destaca a parte social (feminismo, racismo, acessibilidade e inclusão, sustentabilidade, parcerias e saúde). Chamamos a atenção para o fato de que este último grupo de trabalho foi uma iniciativa de Edilson Nascimento, que, observando a aqui anunciada falta de envolvimento mais atento às questões do racismo e da representatividade da pessoa negra na capoeira, provocou a Comissão nesse sentido.

Naquele momento, esse processo passou pela avaliação da comissão (que estava longe de ser representativa de toda a comunidade), porque a linhagem do Grupo Escravos Brancos se absteve de sua participação por alegar que o IPHAN estava sendo tendencioso em suas decisões²⁷. Ao contrário do que acontecia na FPC, a comissão do IPHAN era majoritariamente formada por membros da linhagem do Antigo Senzala.

²⁷Essa questão de ser ou não tendencioso o processo de patrimonialização do IPHAN é corroborada em alguns episódios vivenciados por nós e/ou através de relatos orais. Mas, em relação a isso, lembramos uma reunião em que estavam presentes o Mestre Albino e o Mestre Touro, na qual o primeiro falou que se absteria de qualquer decisão e que vetaria a participação de qualquer pessoa de sua linhagem, porque o IPHAN, segundo ele, estava a serviço do Mestre Touro. Depois dessa época, se afastou desse processo.

Figura 1 – Participantes da última reunião entre capoeiristas e IPHAN. Piauí, em maio de 2023.



Fonte: Acervo de Gerson Carneiro, capoeirista da Associação Cultural Raízes do Brasil (RDB), da Cidade de Esperantina (PI).

No sábado do dia 19 de maio de 2023, Edilson participou da discussão do Plano de Salvaguarda da capoeira do Piauí, coordenado pelo IPHAN. Constatamos que, assim como a Lei nº 10.639/2003, a própria Lei nº 5.784/2008 não é sequer mencionada, mantém-se no esquecimento. Ao serem provocados sobre a Lei da Capoeira nas Escolas, foi relatado que aconteceram várias investidas no sentido de implementá-la, mas todas fracassaram, porque tanto o político que a projetou, como os técnicos da Secretaria de Educação observaram impedimentos oriundos da ausência de formação universitária, por parte dos capoeiristas, necessária para atuar nas escolas.

Sobre o Plano de Salvaguarda da capoeira, verificamos que, mesmo com a baixa representatividade e o escasso acompanhamento por parte da comunidade mais ampla, ele segue adiante rumo à finalização; essa primeira reunião de 2023 deu início ao processo de revisão do texto final. Daqui de Teresina, ele segue para a região do litoral, para Parnaíba e depois para Floriano, a fim de, depois disso, ser finalizado, publicado e divulgado socialmente. Nesta última versão, um parágrafo sobre a negritude foi incluído graças à nossa insistência, que reivindica a presença de políticas voltadas às questões em torno do racismo através de compreensão da racialidade da capoeira. Aliam-se tais questões à necessidade de criação de um núcleo de mobilização quanto aos saberes ancestrais e afrodiaspóricos, entendidos como espaço de articulação de capoeiristas que tomam a negritude como referência de movimentação e de existência da/na capoeira.

Memória do tornar-se um capoeirista preto em Teresina

“Eu posso falar do meu passado
Que o meu presente está em busca do futuro
Eu acredito na capoeira
Acende a luz que eu não vou viver mais no escuro.”
Mestrando Pretinho – Abadá Capoeira²⁸

Antes de dar voz aos nossos interlocutores achamos por bem mergulhar em algumas memórias de um dos autores (Edilson Nascimento), enquadrando as condições concretas da relação entre escola, capoeira e uma pessoa negra, relação para a qual acreditamos que as Leis nº 10.639/2003 e nº 5.784/08, bem como o processo de patrimonialização da capoeira, se efetivadas, podem ser muito benéficas.

Imaginamos a negritude no âmbito da capoeira inspirados no pensamento de Donna Haraway (2009), quando esta considera a objetividade do feminismo e engloba a questão de todos os grupos subjugados. É como se no âmbito social as pessoas subjugadas tivessem que contar com algo que não está facilmente ao seu alcance, por não terem nenhuma expectativa de apoio vindo do poder público. Talvez por isso Haraway trate da localização do saber, por conta do que ela vai denominar de perspectiva parcial, que faz promessas não cumpridas e ainda pode criar monstros altamente destrutivos.

Caminhando nessa trilha de conhecimento, posso perceber a capoeira como um saber da periferia e do abismo – entre a realidade periférica de pessoas negras e a realidade institucional de escolas, por exemplo. Nas escolas, que não me parecem pensadas para acolher as necessidades de pessoas negras, há um potencial extremamente subutilizado, sobretudo quando atravessadas por políticas públicas de valorização da diversidade, o que a nosso ver implica também na consideração daquele tipo de saber construído “desde baixo” (de âmbitos não oficiosos), considerando a habilidade e as linguagens dos corpos negros, assim como suas visões de mundo, de forma simétrica às mais “altas” visualizações tecnocientíficas.

Desse modo, apresentamos um pouco da vida de Edilson Nascimento, o autor principal deste artigo. Viajamos rumo ao seu interior para trazer para este estudo aspectos que acreditamos serem interessantes para a localização desse saber, isso porque, acima de tudo, de acordo com Donna Haraway, esses conhecimentos periféricos não são considerados pela ciência e pela tecnologia *mainstream*; por consequência são localizados numa posição subalterna, assim como a posição à qual a capoeira tem sido historicamente relegada.

²⁸“Eu posso falar do meu passado”, letra de Luiz Carlos Rocha (Mestrando Pretinho). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2mOd6SBJKnM>. Acesso em: 16 maio 2023.

Nascido em Timon (MA)²⁹, Edilson conheceu a capoeira em 1984, na cidade vizinha, Teresina, aos 12 anos de idade. Na ocasião foi transferido para uma escola pública dessa cidade, a Escola Estadual Benjamin Baptista, no centro-norte. Lá conheceu um professor de capoeira chamado Antônio José, conhecido como AJ, do Grupo Escravos Brancos e da linhagem de Mestre Albino, já tratada anteriormente neste artigo. Assim, Edilson descobriu a capoeira como uma atividade informal na escola, praticada aos domingos e sem conexão alguma com a grade curricular da escola ou iniciativas pedagógicas.

Na época em que Edilson conheceu a capoeira, já sentia ao mesmo tempo o gosto do racismo nas ruas, em eventos timonenses e teresinenses. Durante a organização da anual quadrilha de festa junina, a “noiva”, uma garota que tinha um poder aquisitivo maior e se considerava branca, se opôs a participar se Edilson também participasse, dizendo: “Se esse neguinho entrar eu saio agora desta quadrilha”. Em outra feita, uma professora da rede estadual do Piauí se dirigiu a ele gritando: “Cala a boca, sabonete Phebo” (acreditamos que a associação seria por conta da cor do sabonete, que era bem escura).

As lembranças das primeiras experiências com a capoeira são acompanhadas das vivências e do enfrentamento ao racismo, um tipo de constrangimento que causou traumas e despertou, aos poucos, a resistência deste afro-preto-piauiense.

As aulas de capoeira poderiam ser tudo de que Edilson precisava, mas infelizmente essa possibilidade de autoconstituição como pessoa negra, uma possibilidade de construir-se como uma pessoa plena de autoestima étnica, se transformou em mais um trauma, uma vez que era exigido um vigor físico, uma capacidade bélica e uma estética corporal “linear” que ele não possuía.

Professor AJ era um homem de pequena estatura, braços fortes; a cor da sua pele não era escura, mas também não era clara; seus cabelos, lisos e escuros – enfim, a memória faz pensá-lo como pardo, portanto negro, segundo os critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em suas aulas, não era abordado nenhum elemento elencado na ainda não pensada Lei nº 10.639/2003, nada sobre elementos da cultura e da história africanas e afrodescendentes. Não havia nenhum conhecimento nem sensibilidade à causa. Bem notório era o seu lado violento, que ostentava em suas histórias de brigas de rua. Acreditamos ser importante notar que com essa postura ele despertava sentimentos semelhantes em seus alunos, uma vez que os mestres deixam suas marcas de linhagem em seus discípulos, as marcas que receberam de seus próprios mestres. Nesse cenário violento e de pouca identificação, Edilson desistiu da capoeira.

²⁹ Timon é uma cidade do estado do Maranhão considerada um bairro da capital piauiense. O limite entre as duas cidades é o rio Parnaíba, que liga as duas cidades por três pontes. A curiosidade é que muitos timonenses afirmam ser “Timon a única cidade do Brasil que tem como bairro uma capital”.

Silva (2008), ou Mestre Bobby, um dos fundadores da capoeira piauiense, que se tornou pedagogo e professor universitário, observa em seus estudos que o surgimento da capoeira se confunde com a história da resistência negra no Brasil. Notem que o artigo foi escrito no ano de 2008, período em que circulavam muitas informações sobre a patrimonialização da capoeira e a necessidade de inserir no contexto escolar elementos históricos e culturais da população afrodescendente negra e dos povos originários. Nesse estudo, ele verifica que a capoeira tem sua inclusão no currículo de várias escolas de Educação Física do Brasil. A constatação é que a capoeira, enquanto desporto, possibilita essa inserção. Porém, ele também entende a importância da capoeira como componente curricular nas escolas públicas, por ser nelas que se encontra o maior número de crianças e jovens pertencentes a camadas sociais menos favorecidas econômica, cultural, política e socialmente. Aqui também aparece a diluição da questão racial em categorias mais gerais, tais quais os “periféricos” do programa da chapa de 2020, “Coletivo, Capoeira e Periferia!”.

Nesse texto em questão, não foi tratado nada especificamente sobre as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, nem mesmo sobre a Lei nº 5.784/2008 ou sobre o processo de patrimonialização da capoeira, que estava pulsante no período.

Entretanto, ao analisar as representações político-culturais da capoeira nos livros didáticos de História do ensino fundamental, Silva (2008) destaca um fato presente em todo o contexto educacional das escolas. Essas publicações estão

envoltas no total silenciamento, tendem a contribuir para a construção e o fortalecimento de uma identidade, de jovens e crianças, notadamente as negras e pobres, fragmentada, despedaçada e deturpada, com possibilidade de desenvolvimento de atitudes centradas em um quadro comportamental de baixa auto-estima e que tendem à vergonha e à negação de pertencimento de sua cultura. (SILVA, 2008, p. 240).

Aqui fica evidente a posição de Silva (2008), ou Mestre Bobby, sobre a ausência de políticas de atendimento às crianças negras e a possibilidade de abertura de espaços que pudessem contribuir para a reconstrução crítica da realidade dessas crianças.

Nesse jogo simbólico, no qual refletimos sobre a constituição de pessoas negras diante de um cenário político que admite e coloca no papel várias possibilidades de efetivação e de reversão da mentalidade da democracia racial, mostra-se necessário nos reinventarmos, porque as orientações subjetivas do branqueamento parecem mais fortes frente às orientações legais que não encontram meios para sair do papel.

Contudo, a abertura desse espaço parece muito difícil, como demonstram Cruz e Nascimento (2020), no artigo “O reconhecimento da diversidade étnico-racial em uma escola estadual de Teresina à luz da lei 11.645/08”, no qual os autores percebem que a diretora da escola estudada na pesquisa não demonstra nenhuma preocupação quanto ao trato com

questões da diversidade étnico-racial. Verifica-se um discurso homogeneizador, no qual a coordenadora pedagógica afirma que as temáticas acerca do reconhecimento da diversidade são abordadas de forma superficial e que a escola não desenvolve projetos voltados para esse debate.

Sobre o reconhecimento da diversidade na educação, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 preconizam que a escola respeite e valorize a pluralidade cultural. Porém, na prática, o que constata Cruz e Nascimento (2020) é que são criados desculpas e obstáculos para que as coisas nesse sentido não aconteçam. Entre as justificativas, estão a falta de incentivo institucional, de formação específica dos profissionais e de um trabalho mais direto da temática nas disciplinas mais próximas do tema, como História e Sociologia.

Ao tratarmos da capoeira, o sentimento parece ser confuso; não encontramos clareza nem objetividade para que pessoas negras se constituam com autoestima étnica. Tudo leva a crer que há a tendência de formar pessoas “negras” que negam a sua negritude e assumem um discurso de branquitude, deixando escapar as determinações legais de reparação que apresentam possibilidades de reversão dos valores da democracia racial, da homogeneização diluidora que escamoteia, mas fortalece o racismo.

Diante desse sentimento confuso, de que não se consegue afirmar a negritude na capoeira em Teresina, achamos interessante pensar no trabalho de Marques (2022), intitulado “A estética afrocentrada do movimento diaspórico: corporeidade e sensorialidade no grupo de Capoeira Angola Zimba, Núcleo Teresina”. Esse grupo, do qual Edilson faz parte atualmente, é coordenado por um dos autores deste artigo, Celso de Brito. Em seu trabalho, Marques (2022) narra um episódio que Edilson vivenciou. Ele observa a inserção do Mestre Boca do Rio numa posição específica de genealogia da Capoeira Angola que o coloca numa condição de contestador de um *status quo* racista/elitista e que transmite isso aos seus discípulos teresinenses. Isso porque, segundo o autor, Mestre Boca do Rio defende a ideia de que é necessário se opor à prática da “capoeira desvirtuada/vendida”, que prejudica uma consciência racial e social da posição ocupada pelo capoeirista na sociedade. Deduz que é somente a partir do

[...] aprendizado de uma narrativa específica da história da Capoeira Angola, desenvolvida no âmago de uma linhagem possuidora de legitimidade e com a qual se estabelece contato através da prática que esses aspectos contextuais seriam, então, verdadeiramente perspectivados e colocados em questão. (MARQUES, 2022, p. 19).

Marques (2022) narra que Mestre Boca do Rio, num evento em Teresina, fala da força que a capoeira representa e da mandinga que os sujeitos adquirem ao se inserir nesse universo e aceitá-lo. Um dos momentos em que se torna possível perceber essa força é durante o canto da ladainha, geralmente contando as façanhas e/ou as agruras superadas. Mestre Boca do Rio afirma que

Cantar uma ladainha sempre é reviver histórias [...], às vezes sobre causos e contos, sobre a sabedoria popular e os Orixás, mas sempre nos trazendo memórias que dão um direcionamento para a luta, para a mandinga que ainda hoje a gente precisa ter. (MARQUES, 2022, p. 27).

O autor também mostra o reconhecimento dos modos através dos quais a sociedade brasileira ainda se mantém reprodutora das estruturas sociais e econômicas estabelecidas desde a escravidão, criticando a insuficiência, em termos de reparo social, do que foi a abolição da população escravizada negra – que desde então foi e teve seus descendentes ainda hoje sistematicamente marginalizados na sociedade capitalista. Para retratar esse aspecto, Mestre Boca do Rio canta uma ladainha do Mestre Moraes³⁰, considerado a sua referência:

A história nos engana, diz tudo pelo contrário, até diz que a abolição aconteceu no mês de maio. A prova dessa mentira é que da miséria eu não saio. Viva vinte de novembro, momento pra se lembrar. Não vejo em treze de maio nada pra comemorar. Zumbi é nosso herói, de palmares foi senhor, pela causa do homem negro foi ele quem mais lutou. Apesar de tanta luta, o negro não se libertou (...camará). (MARQUES, 2022, p. 39).

Diante disso, chegamos aos nossos interlocutores, pessoas negras e capoeiristas aqui em Teresina, todos considerados da Capoeira Regional³¹. A partir daqui, tentamos refletir sobre a situação de capoeiristas negros diante da estrutura racista e das influências das ideologias da democracia racial, que terminam por impossibilitar qualquer representatividade, mesmo na capoeira, apesar de contar com uma legislação que reconhece as demandas desse segmento.

A questão aqui é saber como as pessoas negras capoeiristas em Teresina se constituem, ao mesmo tempo que acompanham os avanços das leis e das políticas públicas voltadas para a sua valorização.

Os capoeiristas negros teresinenses: suas concepções sobre a escola e a capoeira para suas autoconstituições

“Menino, olha, preste atenção na história que eu vou contar
História do negro escravo que lutou para se libertar.”
Mestre Touro (George Fredson Rocha Serra)

Nesta parte, voltamos a atenção para os nossos interlocutores, que são três pessoas da nova geração de mestres e contramestres de Teresina, pessoas autoidentificadas como negras e que estão se posicionando de alguma forma em relação a essas questões na atualidade.

³⁰Pedro Moraes Trindade, o líder do Grupo de Capoeira Angola Pelourinho, responsável por um movimento de resgate da Capoeira Angola e de toda uma tradição na Bahia.

³¹A Capoeira Regional se origina com o Mestre Bimba, que, para evitar o termo “capoeira” quando esta ainda era proibida, a denominou de “Luta Regional Baiana”. Mestre Bimba era um praticante de Capoeira Angola e desenvolveu o estilo Regional, com golpes novos e movimentação mais rápida e alta, mais próximo da esportividade.

Nesse sentido, entendemos que mecanismos e estratégias de reversão de valores embranquecidos em nossa sociedade devem acontecer. Por esse motivo, tentamos refletir junto com nossos interlocutores sobre as suas próprias vidas e práticas, sobre essas políticas em questão, numa forma de abertura desse espaço de diálogo colaborativo de afirmação do vínculo da capoeira com a questão do negro, com a negritude.

É interessante a percepção de que os três são ligados a um mesmo mestre, que coordena a sede da associação em Teresina, Mestre Tucano; e este, por sua vez, liga-se a outro, Mestre Ralil, coordenador geral da RDB, cuja sede encontra-se no Distrito Federal. As linhagens de capoeira se tecem entre sedes, grupos e núcleos hierarquizados conectando várias localidades, países e continentes (BRITO, 2017). Tanto o mestre de nossos interlocutores, Mestre Tucano, quanto o mestre de seu mestre, Mestre Ralil, não são negros. Ambos defendem uma capoeira que congregue todos, única/geral, sem posições que marquem qualquer racialização da prática, cujo intuito é evitar a problematização das questões raciais e seus prováveis conflitos, organizando-se como um grupo harmônico entre as três raças que formaram o Brasil, o que nos leva a pensar no modelo da “democracia racial”.

Para DaMatta (1999), o recorte social da realidade empiricamente construída no Brasil aconteceu de forma diversa para negros e para indígenas, embora situados nos polos inferiores de uma espécie de linha social perpendicular, a qual tem sempre localizado os brancos acima. Ao mesmo tempo, constata uma triangulação étnica, alertando sobre o quanto ela se tornou uma arma ideológica abrangente, abraçada por vários personagens da vida pública. Tal triangulação mantém uma apologia à mestiçagem e se utiliza do branco, do negro e do indígena como unidades básicas através das quais se realiza a exploração ou a redenção das massas.

É sintomático que, em um contexto em que a capoeira foi fundada por pessoas brancas, um grupo chamado “Escravos Brancos” apresente tendência política conservadora, cuja história dê indícios de “personalismo”, ou seja, certa sobreposição entre público e privado, como vimos no caso das federações; e outro, chamado “Raízes do Brasil”, de tendência progressista, mas ainda receoso de escancarar as desigualdades de raça em seu bojo. A capoeira em Teresina nos remete diretamente a *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda (1995), obra na qual encontramos a descrição de um Brasil formado pela “cordialidade”, pelo “personalismo”, elementos que contribuíram marcadamente para a força da ideia de “democracia racial” (JACINO, 2017).

Edilson também esteve por muito tempo ligado ao RDB e, por opção, migrou para o Grupo de Capoeira Angola Zimba, que em Teresina é coordenado por uma pessoa branca, um dos autores deste artigo, Celso de Brito, que não esconde a sua condição de branquitude e de portador de privilégios e busca problematizar as implicações desse tipo de pertencimento. Tal posição política levada a cabo no Núcleo Zimba de

Teresina deve-se à ligação de Celso com seu mestre, Boca do Rio, coordenador geral do grupo sediado em Salvador (BA), e à concordância com sua ideologia etnopolítica, cunhada pela experiência de um homem preto periférico que se tornou militante devido ao seu mestre de capoeira, Mestre Moraes, um dos homens que fundaram a relação entre a capoeira e o Movimento Negro, durante a década de 1980.

Figura 2 – Evento do Núcleo Zimba Teresina. Na imagem da esquerda, Andrea, Celso e Edilson (da esquerda para a direita) tomando lição de Mestre Boca do Rio. Na imagem direita: Elger, Regina, Edilson, Mestre Boca do Rio, Éris e Celso (da esquerda para a direita) na bateria da roda de Capoeira Angola.



Fonte: Acervo de Thiago Santos da Silva e Luna Dandara Calaço Santana.

Em ambos os grupos, apesar de distintas ideologias, a lógica de reprodutibilidade dos valores políticos inerentes ao sistema de linhagem é a mesma: de mestre para discípulos, da sede para seus segmentos, em um caso de mestres brancos para discípulos negros e em outros casos de mestre preto para discípulos brancos. No primeiro caso, a diferença e a racialidade são escamoteadas, e no segundo, são bem delineadas e discutidas criticamente.

É perceptível nas falas de nossos interlocutores negros a luta para assumir a sua negritude e a associar à capoeira diretamente; porém, em decorrência da força das imposições dos resquícios da democracia racial, presentes tanto na sociedade como um todo quanto no grupo de capoeira a que pertencem, ainda não encontram mecanismos capazes de fazer com que essas inquietações aflorem, o que dificulta a constituição de subjetividades negras, para a qual as leis aqui estudadas colaborariam significativamente. Mas há sinais de mudanças, como no caso de Têra, que será a primeira mulher a se tornar mestra no Piauí. O fato de ser uma mulher negra é enfatizado em suas redes sociais: “Formatura Contramestra Têra, *primeira mulher negra do Piauí à mestra de capoeira*”, estratégia de divulgação corroborada pelos mestres do RDB, atestada pela presença de Mestre Tucano e de Mestre Ralil na foto do evento:

Figura 3 – Divulgação da festa de formatura de Mestra Têra, retirada do perfil de Têra no Facebook.



Fonte:

<https://www.facebook.com/photo?fbid=5952049144905116&set=a.266704253439662>.
Acesso em: 6 jun. 2023.

Vivenciamos na prática educativa a ausência de políticas voltadas para a implementação das leis aqui discutidas – especificamente Edilson Nascimento, na condição de professor de escola pública pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC) e gestor de outra escola pública pela SEDUC – e corroboramos as conclusões de Cruz e Nascimento (2020) já abordadas aqui. De fato, nas escolas não encontramos ações nem discussões a esse respeito.

A partir dessas experiências e do trabalho de campo, vamos gingar com as ideias de nossos interlocutores a respeito da implementação das políticas públicas e do cumprimento de leis federais como a nº 10.639/03, a nº 11.645/08 e a Lei da Capoeira na Escola, esta última como a única tentativa de adequar as leis nacionais à realidade piauiense e que “nunca saiu do papel”.

Contramestra Têra (Teresinha de Jesus Lima dos Santos), por exemplo, acredita que elas representam um avanço para a capoeira do Piauí, principalmente para as pessoas negras; mesmo assim, é preciso melhorar, colocá-las em prática. A percepção é de que a situação no Piauí seja pior que a de outros estados brasileiros, conhecidos pelas trocas de experiências com capoeiristas da RDB de muitas localidades do Brasil. Ela diz: “Sinto que as portas estão se abrindo, mas precisam ser bem melhores, principalmente aqui no Piauí, que as coisas são muito difíceis para a cultura, para o negro e negra”.

Como a imagem anterior nos mostra, a *Contramestra Têra* vem se consolidando como uma líder local em relação à representação da mulher negra na capoeira do Piauí. Isto é, vem se destacando como mulher negra capoeirista. Ela foi uma das primeiras mulheres do estado a organizar

eventos em defesa da causa feminina na capoeira, por isso um exemplo de agência na cidade de Teresina. Mesmo com pouco ou quase nenhum apoio do poder público, vem resistindo e se destacando na militância negra da capoeira.

A Contramestra Têra se apresenta com desenvoltura, enfrentando preconceitos, racismo, barreiras sociais impostas pelo machismo, se afirmando como mulher negra, periférica e capoeirista. Nascida em 25 de janeiro de 1966, na cidade de Timon, mora em Teresina desde 1979. Não possui vínculo empregatício, exerce a função de dona de casa. Conta que seus primeiros passos na capoeira aconteceram no mês de junho de 1991, também numa escola – na então Unidade Escolar Paulo Ferraz, no centro da capital piauiense –, com o Professor Tucano, atualmente o Mestre Tucano, que acompanha a sua desenvoltura como capoeirista por todo esse tempo. Relata que recebeu das mãos do Mestre Tucano, através da RDB, a graduação de Professora e de Contramestra, com o reconhecimento de toda a comunidade capoeirista.

Seu maior orgulho é a realização, segundo ela, do primeiro evento feminino de capoeira do estado do Piauí, o “I Intercâmbio Cultural Feminino de Capoeira”, um evento direcionado ao público em geral da capoeira, com ênfase no público feminino. Tal evento que se consolidou no Piauí e teve quatro edições seguidas, nos anos de 2011, 2012, 2013 e 2014. Nas edições desse evento, foi idealizada por ela a primeira Orquestra de Berimbau formada somente por mulheres.

Em 2014, recebeu o Troféu Carlos Said, a maior comenda esportiva do município de Teresina, homenagem merecida pela representatividade da capoeira feminina na capital do estado. Em 2015, a Contramestra Têra foi a primeira capoeirista no Nordeste a inserir a capoeira na campanha da “Caminhada Outubro Rosa”. Desde então, segue participando dessa campanha e mobilizando uma quantidade significativa de capoeiristas (mulheres e homens) em prol dessa causa tão nobre que é a prevenção e o combate ao câncer de mama.

Atualmente, continua ministrando aulas de capoeira, de forma voluntária, para crianças e adolescentes, com faixa etária de 7 a 15 anos e de baixa renda, no Projeto Pelotão Mirim Cidadão. O projeto funciona no bairro Matinha, no ginásio poliesportivo do quartel das Rondas Ostensivas de Natureza Especial (RONE), trabalho realizado desde 2011. Atua de forma incansável para colocar a capoeira de nosso estado em evidência e tem sua graduação respeitada por toda a comunidade da capoeira.

Outro de nossos interlocutores é o *Mestre Touro* (George Fredson Rocha Serra), natural de São Luís (MA), com dupla cidadania, porque recebeu o título de cidadão piauiense no ano de 2013. Iniciou sua vida enquanto teresinense em 1984. Podemos considerá-lo como um profissional do esporte que vive em função da capoeira, quase tudo que ele desenvolve em sua vida profissional tem relação com as atividades como capoeirista. Ele exerce um cargo na área de esporte na SEDUC e conta que não temos quase nada de políticas públicas para a capoeira do Piauí.

Mestre Touro é muito bem articulado no meio político, ele relata que aprendeu isso observando seus mestres, Mestre Tucano e Mestre Bobby – já citado aqui como autor: Silva (2008). Ele acompanhava seus mestres nas visitas que realizavam aos gabinetes das autoridades, e, quando assumiu um papel de liderança no seu grupo, viu-se reproduzindo aquelas condutas. Afirma que consegue desenvolver ações sociais fomentadas juntos aos políticos, negociando emendas e militando pela capoeira em audiências, mas nem sempre tais ações são contínuas, porque dependem das gestões, que se alteram de tempos em tempos.

Mestre Touro acredita que é preciso encontrar uma forma de organizar as conquistas políticas de modo jurídico, em termos de política de estado, mecanismos que não oscilem segundo o espectro político de quem ocupa tal ou qual cargo temporário. Neste ponto, podemos evidenciar uma forma de jogo estratégico, para o qual chamamos a atenção na quarta nota de rodapé deste artigo: “[...] a melhor forma da gente conseguir quebrar muitos preconceitos é se organizar. Mas dentro do meio cultural a gente ainda sofre preconceito por parte de alguns segmentos dentro da cultura”.

O mestre joga capoeira na roda da política teresinense! Ou poderíamos dizer que o próprio jogo de capoeira é um fazer político! De todo modo, a vida dos capoeiristas, sobretudo negros, é de negociação constante, e se destacam aqueles que, como num jogo de capoeira, têm mais “mandinga” para se adequar ao ambiente e retirar dele o que precisa, de forma sutil. Como diz o Mestre Cobrinha: “Mandinga é saber viver, é saber fazer do que tem pouco, muito! É saber entrar e sair!” (LIMA, 2016).

O exemplo do Mestre Touro retrata bem a mandinga que é necessária para o capoeirista negro viver em meio às inúmeras dificuldades que encontra em uma sociedade do racismo estrutural (ALMEIDA, 2019).

Em 2006, ao ser perseguido pelo CREF por ministrar aulas de capoeira sem ser graduado em Educação Física, porque era preciso ser formado pela universidade para exercer a profissão de professor de capoeira, se rende ao Conselho e se credencia, realizando os cursos caros que eram ministrados pelo órgão. Provocando o Conselho, estabeleceu-se uma política de convênio com a UFPI para dar acesso a capoeiristas que se encontravam na mesma condição de Mestre Touro. “Foi só assim que consegui acesso à UFPI, consegui o tão sonhado diploma e depois ainda fiz uma pós-graduação em atividade física e saúde”.

Mestre Touro conta que desenvolve um trabalho na área esportiva e na Educação Física pela Secretaria de Esporte, da qual é contratado há um bom tempo. Diz que no esporte nunca se deparou com nenhuma ação de racismo. Afirma da mesma forma que a capoeira pode ser considerada um desporto³².

³² Sobre a querela jurídica e política entre capoeiristas e CREF/CONFEEF em âmbito nacional e o par de oposição “esporte x cultura” na capoeira, ver Brito (2020).

Nas conversas com o Mestre Touro, bem como nas observações participantes, percebemos que ele apresenta um ressentimento em relação à ausência de uma escola que lhe propiciasse chances reais de melhoria de vida, atribuindo suas conquistas à capoeira. Sua forma de agradecer é trabalhar por ela, o que envolve questões raciais. Dessa forma, passa a ser reconhecido no universo da capoeira:

Então tudo que eu tenho, a visibilidade que tenho hoje dentro do estado da qual estou inserido, dentro da capoeira, os reconhecimentos, tudo através da capoeira. Então, eu tenho uma gratidão muito grande por esse processo que eu tenho que a capoeira me proporcionou, e de alguma forma eu tento dar isso de volta para ela fazendo um bom trabalho, realizando atividades, proporcionando-as com políticas públicas dentro do meio político, tentando ganhar espaços nas escolas. Fazendo uma inter-relação entre a capoeira, a sociedade de um modo geral, tentando dar maior visibilidade e melhorando, de alguma forma quebrando essa questão do preconceito racial em relação à capoeira e às pessoas pretas, menos favorecidas socialmente. (informação verbal)³³.

Contramestre Boquinha (Leônidas Ferreira da Silva Santana) nasceu no dia 3 de junho de 1970, num povoado próximo à cidade de Amarante, na região do Quilombo Mimbó³⁴, no sertão do Piauí. Foi criado num bairro periférico de Teresina, o Parque Piauí, onde começou sua trajetória na capoeira já na adolescência, através de seu irmão caçula, grande capoeirista da cidade, o Contramestre Baú. Formou-se pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e atualmente trabalha como programador de computador, além de conduzir um trabalho social com capoeira na Casa de Hip-Hop, situada no espaço onde ocorriam atividades do Colégio Cicero Portela, no antigo Complexo Escolar Parque Piauí. Achamos simbólica a capoeira ocupando o local de uma escola abandonada, uma vez que o Contramestre Boquinha educa mais de 20 crianças, em sua maioria negras, do bairro Parque Piauí.

Segundo ele, a capoeira teresinense engatinha no estabelecimento da relação entre capoeira e negritude, e isso se deve à vergonha de se autoidentificar enquanto capoeiristas pretos e negros. Ele diz:

Boa parte dessa situação de não se identificar como preto é uma questão tipo guerra cultural. Imposta como se fosse uma barreira, uma coisa que não pode ser falada, tá? E que poucos se identificam. Você pode ver que a maioria dos capoeiristas pretos, eles não se autodenominam pretos, né? Geralmente se chamam de morenos, quase brancos, qualquer outra coisa está atrelado ao autoconhecimento, e também fogem da

³³ Entrevista concedida a Celso de Brito, na cidade de Teresina, em 15/04/2023.

³⁴ O Quilombo Mimbó, em Amarante (PI), foi certificado como remanescente de quilombo pela Fundação Cultural Palmares. Resolução de Tombamento: Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/constituicao_federal_art_216.pdf. Acesso em: 6 jun. 2023.

percepção, da situação, da condição do preto na sociedade, entendeu? Da luta pela causa preta, pelo posicionamento preto. Isso prejudica também... porque aqui nós usamos uma situação de paleta de cores, né? Quanto mais claro, mais aceito, quanto mais preto, mais excluído, né? Que é a questão da miscigenação para o embranquecimento da sociedade, que até hoje persiste ainda nessa guerra cultural que a gente sofre, né? E que aos poucos alguns vão quebrando a barreira, né? Se autorreconhecendo, se autointitulando e lutando pela causa. Mas é bem em função disso, é uma guerra cultural imposta, né? Que já vem desde a família, da mídia, de tudo, tá? (informação verbal)³⁵.

Ele entende que é preciso explorar as políticas públicas voltadas às ações afirmativas e ao reconhecimento da tradição negra no Brasil, como as Leis nº 10.639/2003 e nº 5.784/2008, que poderiam ser importantes ferramentas nesse processo, mas precisaríamos do envolvimento dos capoeiristas negros nessa batalha de desconstrução da ideologia racial imposta, na luta pela reversão das ideias racistas. Por isso, fica iminente a necessidade de “perder a vergonha de falar, estudar e debater sobre os assuntos raciais e militar de fato em favor da afirmação de capoeiristas negros em Teresina”, considera o Contramestre Boquinha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lembramos as ideias de Alberto Guerreiro Ramos, escritas em 1957, no artigo intitulado “A patologia social do ‘branco’ brasileiro”, sobre o fato de que, devido ao racismo e a um ideal de beleza e de estética brancas, a população brasileira produziu significados positivos para branquitude, em contrapartida de significados negativos estéticos e culturais relacionados aos negros.

Refletindo sobre as agências de pessoas negras numa sociedade ideologicamente branca e sobre os mecanismos político-legais para amenizar os prejuízos decorrentes disso, temos a sensação de que valorizar a história e a cultura negras é negar parte do conteúdo veiculado nas escolas, como consta das reflexões de Cruz e Nascimento (2020) e da ladainha de Mestre Tony Vargas: “A abolição está por se fazer agora, com a verdade das favelas, não com a mentira das escolas”. Definitivamente, a Lei nº 10.639/2003 é um instrumento legal de importância nesse sentido, levando outra versão para a escola, outras verdades, como aquela produzida pela perspectiva da capoeira.

Como muitas outras leis no Brasil, essa também não saiu do papel e só sairá mediante muita provocação da militância negra, em cujo bojo encontra-se a capoeira. Entretanto, o problema é, como diria Almeida (2019), estrutural; e, como tal, se imiscui em todas as instituições do país, por vezes até naquelas que acreditamos ser o seu antídoto, esse é o poder do discurso da democracia racial e do branqueamento no Brasil. Em alguns

³⁵ Entrevista concedida a Edilson Nascimento, na cidade de Teresina, em 25/05/2023.

locais, a capoeira se posiciona de modo ambíguo nesse jogo político, por vezes um combatente fervoroso, por vezes coniventes, e, na maioria dos casos, “dentro e fora, nem sim nem não”, na “encruzilhada” (RUFINO, 2017) ou na “linha da kalunga”, como diz Mestre Cobrinha ou Peçanha (2019), jogando com as possibilidades, se mostrando e se escondendo quando necessário.

A hierarquia da classificação racial ou da “paleta de cores”, como diz Contramestre Boquinha, se apresenta de modo que, quanto mais claro, melhor: o pardo tende a se classificar como branco; o negro, como pardo-moreno; e o branco tende a recusar qualquer mistura biológica ou cultural com o negro. Um jogo que parece ter influência no imaginário da capoeira de Teresina, que, quando comparada com a capoeira de outros estados, como a da Bahia, por exemplo, não ofereceu uma resposta consistente da negritude, ao menos para provocar alguma esquivia nesses ideais de branqueamento.

Ao refletir sobre as políticas públicas ancoradas na Lei nº 10.639/2003 e na (im)possibilidade de encontrar alguma versão piauiense, chegamos até a capoeira e a Lei da Capoeira na Escola (Lei nº 5.784/2008), mas também constatamos que a Lei Áurea (oficialmente Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888) talvez seja o mais breve e famoso ato legal da história do Brasil, com apenas dois artigos: “Art. 1º É declarada extinta, desde a data desta Lei, a escravidão no Brasil. Art. 2º Revogam-se as disposições em contrário”. Trata-se, mais uma vez, da letra fria da lei que, *de fato*, não saiu do papel.

No entanto, mais uma vez, os negros se organizam por si e buscam alternativas. Apesar do contexto desfavorável, vemos aqui a trajetória de três capoeiristas proeminentes na comunidade capoeirística estadual, e mesmo nacional, que demonstram estar assumindo a responsabilidade de alterar esse cenário. Fazem-se conscientes de que as suas negritudes devem ser afirmadas agora para que a luta pela implementação efetiva de leis como a nº 10.639/2003 possibilite outras trajetórias às gerações futuras de capoeiristas negros na cidade de Teresina.

REFERÊNCIAS

AGIER, M. “Ethnopolitique: racisme, statuts et mouvement noir à Bahia”. *Cahiers D’Études Africaines*, 32(125), 1992, p. 53-81.

ALMEIDA, S. L. de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 10, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Dossiês de salvaguardas para as comunidades de capoeiras**. Brasília: IPHAN, 2008a.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República, 2008b.

BRASIL. Ministério do Turismo. Secretaria Especial da Cultura. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. *Parecer Técnico nº 4/2022/COREG/CGIR/DIP*. Parecer Técnico Final de Reavaliação do Título de Patrimônio Cultural do Brasil da Roda de Capoeira e do Ofício dos Mestres de Capoeira. Brasília: IPHAN, 2022.

BRITO, C. de. *A roda do mundo: a Capoeira Angola em tempos de globalização*. Curitiba: Appris, 2017.

BRITO, C. de; GRANADA, D.; ACETI, M. “Práticas, culturas e mobilidades transnacionais”. *EntreRios*, 2, 2019, p. 5-8.

BRITO, C. de. “Política e capoeira: uma análise comparativa dos casos brasileiro e português”. In: BRITO, C. de; GRANADA, D. (org.). *Cultura, política e sociedade: estudos sobre a capoeira na contemporaneidade*. Teresina: EDUFPI, 2020. p. 159-176.

BRITO, C. de; SILVA, R. C. “A capoeira teresinense: linhagens, federações e suas posições no espectro político”. *EntreRios*, 4, 2021, p. 60-97.

CRUZ, A. M. V.; NASCIMENTO, R. N. F. do. “O reconhecimento da diversidade étnico-racial em uma escola estadual de Teresina à luz da lei 11.645/08”. *Brazilian Journal of Development*, 6(3), mar. 2020, p. 13671-13684. ISSN 2525-8761.

DA MATTA, R. *O que faz o brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

FOUCAULT, M. “O sujeito e o poder”. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1995.

FRIGERIO, A. “Capoeira: de arte negra a esporte branco”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 4(10), 1989, p. 1-20.

HARAWAY, D. “Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial”. *Cadernos Pagu*, (5), 2009, p. 7-41.

HOLANDA, S. B. de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JACINO, R. “Que morra o ‘homem cordial’: crítica ao livro Raízes do Brasil, de Sérgio Buarque de Holanda”. *Sankofa*, 10(19), 2017, p. 33-63. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1983-6023.sank.2017.137189>.

LIMA, C. L. *Mandinga em Manhattan: internacionalização da capoeira*. Rio de Janeiro: MC&G; Salvador: Fundação Gregório Matos, 2016.

MACIEL, A. P. B.; ALARCON, A. de O.; GIMENES, É. R. "Partidos políticos e espectro ideológico: parlamentares, especialistas, esquerda e direita no Brasil". *Revista Eletrônica de Ciência Política*, 8(3), 2017, p. 72-88.

MARQUES, M. do M. A estética afrocentrada do movimento diaspórico: corporeidade e sensorialidade no grupo de Capoeira Angola Zimba – Núcleo Teresina. Monografia. Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Piauí, 2022.

MIX de Mestre Boca do Rio no Spotify. Salvador, BA: Grupo de Capoeira Angola Zimba, Salvador, 2007. 1 playlist (2h45min). Disponível em: <https://open.spotify.com/playlist/37i9dQZF1EIZKq2KBCFDEw?si=xpLfEirySgGlb111WZOrmA>. Acesso em: 24 maio 2023.

PEÇANHA, C. F. Gingando na linha da kalunga. A capoeira Angola, Engolo e a construção da ancestralidade. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia, 2019.

PIAUI (Estado). *Lei Estadual nº 5.784, de 29 de julho de 2008*. Cria o Dia da Capoeira e dispõe sobre o ensino e a prática da mesma nas unidades escolares da rede pública estadual de educação e dá outras providências. Teresina: Governo do Estado, 2008. Disponível em: <http://legislacao.pi.gov.br/legislacao/default/ato/13747>. Acesso em: 6 jun. 2023.

RAMOS, A. G. *A introdução crítica à Sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Andes, 1957.

REIS, L. V. de S. *O mundo de pernas para o ar: capoeira no Brasil*. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.

RUFINO, L. Exu e a pedagogia das encruzilhadas. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

SCHEEFFER, Fernando. "A alocação dos partidos no espectro ideológico a partir da atuação parlamentar". *E-legis*, (27), set./dez. 2018, p. 119-142.

SILVA, R. C. da. *Capoeira: o preconceito ainda existe?* Teresina, PI, 2008.

SILVA, W. C. L. et al. "Questões e dimensões da política: anais do Encontro dos 20 anos do Núcleo de Antropologia da Política (NuAP)". *EntreRios*, 2, 2020, p. 85-87.

SIMMEL, G. *A metrópole e a vida mental [The metropolis and mental life, the Sociology of Georg Simmel]*, traduzido e editado por Kurt Wolff]. Tradução de Sérgio Marques dos Reis. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

SOARES, C. E. L. A negregada instituição: os capoeiristas na Corte Imperial (1850-1890) – Volume I. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Campinas, 1993.

SOUSA NETO, M. de. "Entrando na roda': história e memória da capoeira em Teresina-PI (1970-1990)". *Vozes, Pretérito & Devir*, 1(1), 2013, p. 92-106.

VERAS, Albino B. (Mestre Albino). *Mestre Albino – bate-papo. Entrevista concedida a MENDES, Bruno (professor Tucano)*. [S. l.]: Capoeira Entretenimento, maio 2020. 1 vídeo (332 min). Publicado pelo canal Capoeira Entretenimento. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NloEB_6WHkQ&t=5s. Acesso em 2 de abril de 2023.

FREIRE, Roberto Rufino; SILVA, Eliane Anselmo da; CARNEIRO, Francisco Valdey. Encruzilhada dos saberes: caminhos e possibilidades para uma educação afro referenciada. *RESC Revista de Estudos SocioCulturais*, v.3, n.1, janeiro/julho de 2023, p. 106-120, ISSN 2764-4405.

ENCRUZILHADA DOS SABERES: CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO AFRO REFERENCIADA

Crossroads of knowledge: paths and possibilities for a
referenced afro education

*Roberto Rufino Freire*³⁶

*Eliane Anselmo da Silva*³⁷

*Francisco Valdey Carneiro*³⁸

Resumo: O presente artigo é fruto de debates e de discussões propostos na disciplina de Tópicos Especiais III – Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica. *A priori* será abordada uma reflexão em torno dos desafios enfrentados pelas sociedades afrodescendentes, vítimas dos silenciamentos da história do Brasil no que tange ao multiculturalismo e ao mito da democracia racial inseridos na conjuntura sócio-histórica. Nessa perspectiva, o estudo objetiva apresentar a importância da implementação da Lei 10.639/2003 enquanto ação afirmativa de cunho jurídico, visando se debruçar sobre as diretrizes desta lei no Ensino Básico e seus desafios. Como parte do percurso metodológico, o estudo foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica com uma abordagem qualitativa, cujas leituras tratavam da Educação Afroreferenciada e Decolonial. Em caráter preliminar conclusivo, são notórias as dificuldades para se fazerem valer essas ações reparatórias no que remete à formação docente, a falta de interesse dos profissionais da educação, a carência de formação pedagógica e de materiais didáticos. Nesse sentido, é imprescindível a urgência em se tratar das abordagens e das problemáticas oriundas da esfera afrodiaspórica objetivando construir a partir de um projeto político pedagógico, ações de enfrentamento ao racismo e ao preconceito na Educação Básica.

³⁶Mestrando em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino - Posensino (UERN, UFERSA, IFRN). Profº de História na EEEP Pedro de Queiroz Lima de Beberibe-CE. E-mail: roberrufino@hotmail.com.

³⁷Doutora em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Professora Adjunto IV do curso de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. E-mail: elianeanselmo@uern.br.

³⁸Mestre em Educação. Profº. da rede pública de Horizonte - CE. E-mail: walk.leon@hotmail.com.

Palavras-Chave: Lei 10.639/2003; Educação Afroreferenciada; Relações Étnico-Raciais

Abstract: This article is the result of debates and discussions proposed in the discipline of Special Topics III – Education of Ethnic-Racial Relations in basic education. A priori it will be addressed a reflection around the challenges faced by afro-descendant societies, victims of the silencing of the history of Brazil with regard to multiculturalism and the myth of racial democracy inserted in the socio-historical conjuncture. In this perspective, the study aims to present the importance of the implementation of Law 10,639/2003 as an affirmative action of a legal nature, aiming to address the guidelines of this law in basic education and its challenges. As part of the methodological path, the study was carried out through a bibliographical research with a qualitative approach, whose readings dealt with the afro referenced and decolonial education. In a conclusive preliminary character, the difficulties to enforce these reparatory actions in what refers to teacher training, the lack of interest of education professionals, the lack of pedagogical training and didactic materials are notorious. In this sense, it is essential the urgency to deal with the approaches and problems arising from the afro-diasporic sphere aiming to build from a pedagogical political project, actions to confront racism and prejudice in basic education.

Keywords: Law 10.639/2003, Afro-referenced education, Ethnic-Racial Relations

INTRODUÇÃO

Este estudo versa sobre o ensino e a aprendizagem na escola, abordando os limites e possibilidades das práticas pedagógicas, dos desafios enfrentados pelos docentes mediante as vulnerabilidades do sistema educacional brasileiro no que se refere às formações pedagógicas, carência de recursos materiais e didáticos, descaso das instituições públicas em tratar dos temas transversais e da própria Lei N° 10.639/2003 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB N° 9.394/96) incluindo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas redes públicas e particulares de ensino do país. O presente texto buscou construir caminhos dialógicos articulados entre as falas, estudos e vivências da disciplina Tópicos Especiais III – Educação das Relações Étnico-Raciais ministradas pela Prof.^a Dr.^a Eliane Anselmo da Silva (UERN) e Prof. Dr. Raoni Borges Barbosa – Colaborador (PPGCISH/UERN) do programa de Mestrado em Ensino (Posensino), que subsidiaram reflexões pertinentes juntos aos discentes, contribuindo para a construção de saberes e partilhas significativas na esfera da docência.

Os procedimentos metodológicos se pautam dentro das leituras da disciplina, articuladas com bibliografias afro referenciadas de bases de dados como Google Acadêmico e *Scielo*, que tratavam da temática supracitada, da Lei 10. 639/2003, formação pedagógica, campo das práticas docentes. Dessa forma, juntos formam o *corpus* desse ensaio. Nessa perspectiva, haverá um diálogo com as possibilidades para uma reflexão em torno das diretrizes que compõem a referida Lei, bem como da construção de caminhos que possibilitem uma reflexão significativa em prol de uma educação antirracista e decolonial.

ENSINO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

É notório que muitos são os desafios encontrados na longa jornada da educação brasileira, rumo ao diálogo para uma educação antirracista e decolonial. Outrora, as sociedades afrodescendentes eram privadas das oportunidades de acesso às escolas e à educação de qualidade devido ao descaso do sistema governamental que negou e nega esses direitos fundamentais. “É preciso romper com a pedagogia do silêncio sobre relações étnico-raciais que impera na educação, apontar a cor dos corpos, reconhecer o corpo negro como lugar de ideias, expressão e criação” (MOTA, 2021, p.18).

Partindo dessa reflexão é necessário elucidar e romper com os estereótipos de violência simbólica, física e psicológica, acometidos as populações negras que por tantos séculos impediu e impedem o reconhecimento das culturas africanas e afrodescendentes na construção da identidade nacional, assim como dos valores éticos e estéticos oriundos das raízes afro diaspóricas. Desde os tempos da colonização no Brasil até os dias atuais, fora negado inúmeros direitos aos africanos escravizados, bem como posterior a libertação por meio da lei Aurea em 13 de maio de 1888. Segundo é reforçado na fala de Maggie (1996):

[...] A cor do escravo definia o seu lugar social, preto e escravo eram quase sinônimos. Preto livre e pardo até mesmo no início do século, embora fossem termos de cor, decalcavam o lugar social. Os pardos eram os pretos forros. No período escravista o escravo era definido por sua origem africana ou crioula, da terra. A classificação de cor, preto = escuro, passou a ser um problema mais contundente quando todos os escravos viraram homens livres como os brancos. Como definir a diferença então? A diferença entre as pessoas livres agora devia ser designada através da homologia entre cor e biologia. Os pretos eram diferentes porque biologicamente inferiores (MAGGIE, 1996, p. 227).

A cor, nessa conjuntura, mudaria de sentido ganhando novas conotações cujo objetivo seria inferiorizar e classificar as populações negras causando diferenciação e hierarquizando culturalmente e

socialmente, cuja meta seria tornar as sociedades afrodescendentes subalternas e marginalizadas. O mito da democracia racial contribuiu para diluir e tirar o foco da problemática sócioestruturante em relação às mazelas acometidas aos negros no Brasil. As pessoas compreendem que existe racismo nas relações de sociabilidade estabelecidas. O suposto “mito” contribui para dar sustentação a um conjunto de valores e regras implícitas nas relações de suposta “harmonia” evitando assim falar de discriminação racial, uma vez que, esse discurso deturparia a imagem enraizada no nacionalismo brasileiro (HASENBALG, 1996).

Este mito nublou as relações de sociabilidade estabelecidas entre brancos, negros e mestiços, contribuindo para uma “suposta” convivência pacífica entre as etnias e também reforçados pelas relações interracialis das duas etnias (negra e branca) fortalecendo a crença da boa convivência fleumática entre os povos e reforçando a cultura nacional de uma terra acolhedora, hospitaleira e sem conflitos raciais. Esses conflitos existem e fazem parte da realidade de milhares de negros e afrodescendentes no Brasil, uma vez que, eles ocorrem dentro do sistema institucional. Como postula Almeida (2021):

[...] é no interior das regras institucionais que os indivíduos se tornam sujeitos, visto que suas ações e seus comportamentos são inseridos em um conjunto de significados previamente estabelecidos pela estrutura social. Assim, as instituições moldam o comportamento humano, tanto do ponto de vista das decisões e do cálculo racional, como dos sentimentos e preferências. É necessário munir-se de instrumentos de “luta” tais como o acesso à educação de qualidade e circunstâncias mínimas de convivência sociocultural longe das vulnerabilidades materiais e simbólicas tão recorrentes neste país (ALMEIDA, 2021, p. 38-39).

Sendo assim, os conflitos raciais também são considerados frutos da materialização das instituições na qual negros e brancos estão inseridos. E que, as vantagens e privilégios no sistema enquadra-se entre os brancos valendo-se do legado sócio-histórico e cultural no qual constituiu-se essa nação. Qual seria a razão e o sentido de tratar de temas voltados para as questões étnico raciais nas escolas se não visualizamos práticas racistas no cotidiano sociocultural? Esse e outros questionamentos são elencados instigando os estudiosos que se debruçam sobre a realidade sócio-histórica negada e negligenciadas as sociedades afrodescendentes ao longo da história. Quando não se percebe o racismo institucional é devido à naturalização e ao domínio do sistema no qual estão inseridos.

Domínio esse que se apresenta através de parâmetros discriminatórios com base no conceito de raça, servindo para alicerçar determinado grupo racial hegemonicamente no poder. Essa cultura torna-se um padrão de práticas e privilégios no horizonte da civilização. Sendo

assim, a ocupação de cargos em instituições públicas e privadas, está relacionado a existência de regras e padrões que dificultam a ascensão de negros, e, em segundo lugar, da carência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, tonando “naturais” a hegemonia de homens brancos no poder (ALMEIDA, 2021). Essas dificuldades e obstáculos nas ocupações, nas oportunidades de trabalho e nos preenchimentos de cargos de liderança são considerados resultados do sistema opressor e excludente no qual os negros estão inseridos. Transgredir essa realidade não é uma tarefa fácil levando em consideração principalmente a resistência daqueles que se encontram deleitando zonas de conforto e privilégios socioeconômicos e políticos presentes na contemporaneidade.

Esta compreensão da sociedade a partir das condições de acesso à base material pautada na naturalização de um processo de desigualdade histórica constrói o conjunto de representações que brancos e negros fazem de si e do outro. Como um discurso que se origina na lente opaca do racismo, tal entendimento desempenha uma função performativa ao dar forma à realidade, reproduzi-la e orientar a compreensão do mundo legitimando esse ponto de vista distorcido. Para enfrentar este problema, a mudança no regime de representações do mundo é um passo importante para transformar a materialidade da existência. Esse passo, no entanto, somente será completo quando as condições materiais de vida entre brancos e negros no Brasil deixarem de ser caracterizadas pela desigualdade de acesso e oportunidades e passarem, elas próprias, a orientar outro regime de representações baseado na equidade (MOTA, 2021, p.14).

Nesse cenário, é de suma importância incluir e reforçar nas discussões acadêmicas e no ensino básico pautas incisivas apresentando propostas dialógicas inseridas nas problemáticas afroreferenciadas, objetivando desmistificar o mito da democracia racial e reforçar através das falas e estatísticas a recorrência de violências e negações sociorraciais. Repensar o currículo escolar e acadêmico inserindo nas pautas discussões em torno das problemáticas étnico-raciais como determina a Lei N° 10.639/2003, que já completou duas décadas da sanção, cuja implementação obrigatória ainda constitui um desafio nas redes de ensino público e privadas do Brasil. Trazendo essa reflexão para o panorama do multiculturalismo é possível notar algumas disparidades atreladas aos comportamentos heterogêneos dos discentes inseridos no ambiente escolar. Por muitas circunstâncias interferem nas relações de sociabilidade criando pontes ou abismos nas interações comportamentais entre alunos e professores. Segundo afirmam Moreira e Candau (2008):

Os "outros", os diferentes, muitas vezes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não estamos acostumados a vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles. Na sociedade em que vivemos há uma dinâmica de construção de

situações de apartação social e cultural que confinam os diferentes grupos socioculturais em espaços diferenciados, onde somente os considerados iguais têm acesso. Ao mesmo tempo, multiplicam-se as grades, os muros, as distâncias, não somente físicas, como também afetivas e simbólicas entre pessoas e grupos cujas identidades culturais se diferenciam por questões de pertencimento social, étnico, de gênero, religioso, etc. (MOREIRA e CANDAU, 2008, p. 31).

Em se tratando do olhar sobre o “outro” é interessante se pensar nas inúmeras possibilidades de comunicação que poderiam contribuir para uma boa relação social, conectando-se as expectativas que os estudantes possuem e que muitas vezes, lhes são negado o direito de se expressar, fazendo com que eles se fechem para o “mundo” a sua volta, inibidos mediante muitas vezes frente ao autoritarismo do professor ou mesmo as diversas situações de constrangimento, discriminação, exclusão, silenciamentos e falta de identificação com os demais colegas e sujeitos presentes no ambiente escolar. É necessário trabalhar o olhar tornando-o clínico e cartesiano mediante a multiplicidade de saberes e práticas oriundas de uma sociedade que se transforma rapidamente. Muitas são as culturas e identidades dos jovens na contemporaneidade. Cabe aos educadores beber dessa fonte das práticas transversais e pluriétnicas, elaborando mecanismos e possibilidades de comunicação, tentando traduzir os anseios e expectativas dos educandos no que tange o ensino e a aprendizagem.

[...] é necessário promover processos sistemáticos de interação com os "outros", sem caricaturas, nem estereótipos. Trata-se também de favorecer que nos situemos como "outros", os diferentes, sendo capazes de analisar nossos sentimentos e impressões. É a partir daí, conquistando um verdadeiro reconhecimento mútuo, que seremos capazes de construir algo juntos/as (MOREIRA e CANDAU, 2008, p.32).

Em tempos de pós-pandemia somado aos inúmeros problemas enfrentados hoje no contexto escolar, destacando as situações que possuem relações intrínsecas com aspectos socioemocionais, tais como ansiedade e depressão, é fundamental que professores, gestores e funcionários estejam atentos a essas problemáticas, pois, caso não sejam tratadas com seriedade poderão afetar direta e indiretamente os discentes em vossas aprendizagens. Certos discursos considerados “brincadeiras” no tocante à cor, à estética física, à orientação de gênero e à opção religiosa não devem ser toleradas em nenhuma circunstância.

Cabe, aos profissionais da educação tratar de temas transversais para além do currículo engessado, que por tantos séculos vêm configurando as pautas de ensino e da aprendizagem na escola. Dessa forma, são necessárias ações a fim de transgredir nas práticas educativas propondo

iniciativas e projetos pautados a exemplo da Lei 10.639/2003 que asseguram e afirmam os valores socioculturais e identitários das sociedades africanas e afrodescendentes. Pautados através dessa flexibilidade dialógica, é possível construir pontes entre os diversos atores sociais inseridos no campo educacional, permitindo a troca de saberes e fazeres. Urge incluir o “outro” reconhecendo na sua identidade valores que compõem o mosaico multicultural e pluriétnico pertencente a todos os brasileiros, cujo foco esteja voltado para a construção de uma cultura do reconhecimento, respeito, tolerância, igualdade, equidade rumo a uma cultura da paz.

EDUCAÇÃO AFROREFERENCIADA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Desde que foi sancionada a Lei 10.639/03, que versa sobre a obrigatoriedade da inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da educação básica, podemos perceber que essa medida de ação afirmativa é de grande valia para as conquistas oriundas do Movimento Negro no país assim como reforça as lutas em torno da promoção da igualdade racial na educação. Sob essa orientação, vejamos:

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

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

["Art. 79-A.](#) (VETADO)"

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

Após ocorrer a sanção da Lei 10639/03 fora elaborado através do Conselho Nacional de Educação a Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004, que data de 17/03/2004. Esta institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nessa conjuntura, as instituições de ensino básico passariam a ter um documento legal que

discute o teor da Lei supracitada, norteando a prática pedagógica nas escolas (MOREIRA; CANDAU, 2008).

A partir da referida data, os profissionais da Educação Básica estariam assegurados juridicamente para tratar de temas e de abordagens inseridas nas problemáticas a respeito dos aspectos da cultura africana, das contribuições do povo negro para a formação da identidade nacional que fora negligenciada através dos séculos pelas imposições do sistema colonial de exploração eurocêntrica. Dessa forma, abriu-se espaço para se discutir as diversidades e o pluralismo étnico cultural afrodescendente inserido dentro e fora do contexto escolar.

A conquista da Lei fora lembrada enquanto fruto das lutas do Movimento Negro, intelectuais e movimentos sociais articulados cujo objetivo seria a medida de reparação sócio-histórica e cultural materializadas nas diretrizes da referida Lei, enquanto mecanismo de luta contra o racismo tão vigente na contemporaneidade. Moreira e Candau (2008) asseveram que:

Esses grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação antirracista (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 69).

Mediante o pressuposto acima e no tocante as instituições de ensino, tratar da Lei na escola não é uma tarefa fácil levando em consideração os obstáculos e desafios oriundos de um sistema que evidenciou as tradições classistas eurocêntricas, em detrimento de tornar a história do povo negro invisível dificultando assim os conhecimentos básicos em torno dos assuntos a serem debruçados e aplicados em sala de aula. Na atualidade, após duas décadas da sanção da Lei 10.639/2003 ainda é possível observar uma série de resistências quanto às abordagens afro referenciadas na escola.

Os relatos sobre situação de discriminação mostram também que a escola é o palco de manifestações de preconceitos e discriminações de diversos tipos. Entretanto, percebe-se que a cultura escolar na maioria das vezes não consegue reconhecê-los, já que está impregnada por uma representação da igualdade generalizada – “aqui todos são iguais”, “todos são tratados da mesma maneira” – e marcada por preconceitos de diferentes formas que se apresentam no cotidiano escolar necessitando assim serem problematizados, desvelados e desnaturalizados (LIMA, 2014, p.121).

As circunstâncias apresentadas e outras (xenofobia, lgbtfobia, intolerância religiosa) se apresentam dentro do panorama de discussões e

problemáticas inseridas no cenário das escolas de ensino básico, dificultando as abordagens afroreferenciadas e impedindo que se trabalhe os temas transversais tão recorrentes na contemporaneidade. Além dessas resistências, podemos citar a falta da qualificação oriunda da carência de formação pedagógica especializada nos temas da cultura africana e afro-brasileira, a falta de recursos e materiais instrucionais para dar suporte à aplicação das diretrizes no currículo das disciplinas etc. Nessa perspectiva Moreira e Candau (2008) complementam que,

A escola e seu currículo são impelidos, na atualidade, a incluir tal discussão não só na mudança de postura dos profissionais da educação diante da diversidade étnico-racial, como também na distribuição e organização dos conteúdos curriculares; para tal, será necessário o investimento na formação inicial e continuada dos professores. No entanto, esse processo não acontecerá apenas pela ação do Estado. Não basta esperarmos pelo MEC e pelas secretarias de educação. Para que a Lei 10.639/03 se efetive, de fato, faz-se necessário que ela também seja tomada como uma reivindicação da categoria docente, assim como já foi feito com tantos outros temas caros aos movimentos sociais e que antes eram excluídos da organização curricular (MOREIRA; CANDAU, 2008, p.78).

É preciso refletir em torno de uma série de ações e estratégias inseridas no currículo escolar pensado coletivamente entre os diversos órgãos competentes (Estado, SEDUC, Codin³⁹, Credes⁴⁰, Secretarias municipais de Educação, gestão escolar, corpo docente, discente e comunidade) e atores profissionais que contribuam para a elaboração de propostas e projetos de intervenção pedagógica, que dialoguem com os profissionais da educação e comunidade escolar a fim de sensibilizar e compreender os anseios e necessidades, oriundos de uma carência teórica/material e negligência a respeito dos temas transversais e extracurriculares em especial da educação para as relações étnico-raciais e seus desdobramentos.

Esses aspectos desafiadores fazem com que muitas escolas se limitem a comemorar as datas simbólicas do 13 de maio e do 20 de novembro restringindo-se a um evento ou ação de cunho performático com apresentações artísticas, elaboração de cartazes e outros eventos de natureza cultural, sem levar em consideração a importância de se abordar as discussões a partir das leituras e filosofias afro diaspóricas e afro-brasileiras tão pertinentes na formação docente e no ensino aprendizagem dos estudantes.

³⁹ Coordenadoria de Diversidade e Inclusão Educacional – CODIN/SEDUC.

⁴⁰ Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE/SEDUC.

[...] é imprescindível uma intervenção pedagógica de longo prazo, permanente, compartilhada, global e extremamente importante para garantir tal reconstituição histórica. Os currículos da educação básica e do ensino superior necessitam desse processo educativo democrático, em defesa da história e dos direitos humanos do povo africano e de sua diáspora (CARVALHO, 2021, p.53).

As sociedades afrodescendentes compõem percentual significativo nas estatísticas desse país, e contribuíram consideravelmente para a construção da identidade nacional em diversos aspectos e dimensões políticas (poetas e escritores), econômicas (trabalho formal e informal), sociais (miscigenação), culturais (futebol, samba e capoeira) e religiosas (Umbanda, Candomblé e Islamismo). Onde estão esses legados? Quais os documentos e registros que apresentam esses quantitativos? O que se construiu neste país teve e têm nas mãos o suor e o sangue negro livre ou escravizado. Nesse sentido é urgente e emergente tratar dessas discussões tendo na escola e cursos de ensino superior os palcos centrais desses debates.

Em relação à obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos da Educação Básica, é importante ressaltar, seguindo o que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que a sua relevância “[...] não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática” (BRASIL, 2004, p.17). Inseridos nas reflexões sobre a obrigatoriedade da História Africana e Afro-brasileira é interessante se pensar sob a ótica da ética em se tratando das relações étnico-raciais. Moreira e Candau explicam que,

A educação para as relações étnico-raciais que cumpre o seu papel é aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e de dominação. Em suma, os sujeitos de uma educação das relações étnico-raciais que se pauta na ética aprenderão a desnaturalizar as desigualdades e, ao fazê-lo, tornar-se-ão sujeitos da sua própria vida e da sua história e aprenderão a se posicionar politicamente (e não somente no discurso) contra toda a sorte de discriminação (MOREIRA; CANDAU, 2008, p.83).

Esse reconhecimento e desnaturalização poderá ser esmiuçado a partir das ações desenvolvidas nos espaços escolares guiado pelos caminhos do diálogo e debates em torno da cultura, identidade, respeito e

tolerância cujo objetivo será moldar o caráter cristalizado e em construção que muitas pessoas trazem enquanto reflexo de uma sociedade racista e permeada de preconceitos em relação ao “outro”. E é possível pensar na educação enquanto caminho frutífero para construir possibilidades de interação e diálogo entre os diferentes grupos socioculturais primando pelo respeito às diferenças.

A educação enquanto um fenômeno radicalizado no humano emerge como uma problemática filosófica que nos interroga sobre diferentes questões em torno do ser, do saber, do poder, do interagir e do aprender. Esse fenômeno está diretamente vinculado à experiência com o outro, tem como natureza radical a sua condição dialógica, diversa e inacabada. Por não ter fuga, inscrevendo-se como um ato de responsabilidade, a educação é logo uma problemática ética, pois está implicada à dinâmica inevitável de tessitura de experiências com o outro (RUFINO, 2019, p. 271).

Partindo dessa premissa, a educação voltada para se colocar no diálogo com o “outro”, é necessário à promoção de projetos de intervenção pedagógica e ação afirmativa que primem pelo debate nas suas mais diversas esferas, dialogando a respeito dos temas transversais dentro e fora de sala de aula a fim de contribuir de forma significativa para uma construção dos conhecimentos nas “encruzilhadas” dos saberes e fazeres, debruçando-se em torno das sociedades afro diaspóricas e afro-brasileiras na formação do povo brasileiro. Nessa perspectiva de reparação sócio-histórica na educação, será necessário repensar a estrutura escolar, reinventar o labor docente, assentar mecanismos de gestão mais democráticos, idealizar ambientes para formação continuada modificando tempos, espaços e lógicas. Essa efetivação desse trabalho em torno da questão racial na escola e no currículo sobrepuja ela mesma e nos faz repensar o trato pedagógico de forma mais profícua (MOREIRA; CANDAU, 2008).

O caminho proposto pela Lei 10.639/2003 apresenta-se enquanto abertura de possibilidades e mudanças em prol de uma educação antirracista, desestabilizando o eixo do currículo tradicional e permitindo através do diálogo intercultural desvelar silêncios e abrindo espaço para incluir o “outro” enquanto sujeito de fala e expressão. Daí a importância da sanção da Lei 10.639/2003 enquanto medida de ação afirmativa e reparação sócio-histórica, econômica e cultural mínima aos povos negros, versando sobre a importância de se debruçar a respeito da História e Cultura Afro-Brasileira dentro do contexto escolar. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana aprovam e fundamentam a inclusão da lei, que tem como desígnio corrigir injustiças,

combater discriminações e preconceitos, enfatizando a inclusão social e o exercício pleno da cidadania àqueles que estão inseridos no sistema educacional brasileiro, indicado pelo documento das DCN (BRASIL, 2004).

A referida Lei legitima e orienta os órgãos estaduais de educação no sentido de implementar junto às instituições educacionais estratégias políticas pedagógicas inseridas no currículo escolar, visando construir instrumentos de intervenção e diálogo tendo como parâmetro a conjuntura de reparação sócio-histórica e cultural, objetivando alcançar valorização e reconhecimento das populações afro-brasileiras. Conforme o Parecer N° 03/2004, a Lei 10.639/2003 foi criada com a finalidade de combater o racismo, reconhecendo a história da cultura afro-brasileira e africana na constituição do nosso país, assim como é um instrumento para a construção de uma educação voltada ao respeito da diversidade cultural e social brasileira, combatendo todas as formas de preconceito, o racismo e todas as formas de discriminação (BRASIL, 2004).

Dito isso, muitas vezes, as estratégias voltadas para criação de projetos de intervenção pedagógica limitam-se a áreas isoladas, como ocorre nas Ciências Humanas e Linguagens, que dialogam com a temática tratada. Nesse sentido, a discussão em torno das problemáticas recorrentes no cotidiano escolar como o racismo, deve ser pauta desse debate em emergência de se pensar alternativas de ensino e aprendizagem substancial, que ultrapassem as barreiras de cunho performático e simbólico, que, muitas vezes caracterizam as datas comemorativas do calendário letivo, a exemplo do 13 de maio e do 20 de novembro. É imprescindível a urgência de ações voltadas para o diálogo entre as esferas da educação básica perpassando todos os envolvidos no “chão da escola” possibilitando conhecer a trajetória e a riqueza sócio-histórica, política, cultural e sagrada que foi herdada pelas populações afrodescendentes.

Fazer valer a aplicação das diretrizes oriundas da Lei 10.639/2003 na seara dos saberes da educação construindo estratégias didático-pedagógicas entre professores, alunos, gestão e comunidade escolar possibilitando o diálogo entre os envolvidos na problemática em questão. Valendo-se do espaço escolar enquanto caminho essencial do diálogo no que tange às questões étnico-raciais, como um “farol” no sentido de clarificar o debate em torno do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira como alternativa de reflexão e diálogo mútuo, possibilitando reconhecer as demandas e problemas oriundos do racismo estrutural e institucional presente nas relações de sociabilidade estabelecidas.

CONCLUSÃO

Diante das reflexões expostas acima, é notório as inúmeras dificuldades oriundas de um sistema classista e eurocêntrico que hierarquizou e excluiu as populações afrodescendentes do cenário educacional brasileiro, através de diversas categorias racistas e estereotipadas, negligenciando aos afro-brasileiros, oportunidades de acesso à educação e às mais diversas circunstâncias de bem estar social, econômico e cultural em prol de uma vida dignificante. É através da educação que se pretende construir possibilidades de luta e resistência as mais diversas formas de violências e privações em que as sociedades negras sofreram e sofrem na contemporaneidade. Para tanto, será necessário um esforço individual (professor) e coletivo (escola e comunidade) cujo foco seja tratar de propostas de projetos de intervenção pedagógica inseridos nas ações do currículo escolar e fora dele, objetivando debruçar-se a respeito de temas que tratam das inúmeras formas de preconceito, racismo e violência simbólica, física e psicológica acometidas as populações negras e lutar para desconstruir essas mazelas através do diálogo em prol de uma convivência pacífica, igualitária e humana.

Indica-se que, a educação é um canal de importância significativa, pois, é na escola que ocorrem as relações de sociabilidade, trocas dos saberes e partilhas, assim como da convivência humana entre os jovens que se tornarão adultos e formadores de opinião para posteridade. A vitória em relação à Lei 10.639/2003 é uma conquista ímpar no que tange as ações de caráter afirmativo e de reparação sócio-histórica, mas, carece de apressado e abordagem profícua e com maior trato nas instituições de ensino básico. A inserção da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Básica está relacionada com os valores democráticos, afirmativos, reparatórios e a inclusão da coletividade humana na história. O compromisso com a Educação para as Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico nos direciona aos horizontes dos saberes cujo objetivo é tentar transgredir a ordem educativa vigente, que rompa com as injustiças sociais rumo a uma educação igualitária, antirracista e de colonial na encruzilhada dos saberes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo Estrutural. São Paulo: Ed. Jandaíra - Coleção Feminismo Plurais (Selo Sueli Carneiro), 2021.

BRASIL, LDB: Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: MEC, 23 dez. 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC; SEPPPIR, 2004.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC; SEPPPIR, 2004.

_____. **Lei Nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003**. Brasília, 2003.

_____. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013. 104 p.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. Estudos africanos e afro-brasileiros: possibilidades de intervenção pedagógica. In: MOTA, Thiago Henrique (Org.). **Ensino antirracista na Educação Básica: da formação de professores às práticas escolares [recurso eletrônico]**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021, p. 50-68.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. **Caminhos para efetivação da lei 10.639/2003 na educação escolar: linguagem fílmica na sala de aula. Seminário de pesquisa**. Programa de pós-graduação em educação. Universidade Estadual de Maringá, 24 a 26 de setembro de 2008.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10. 639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio | CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. (Org); Ed. Vozes, 2ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 67-89.

HASENBALG, Carlos. Entre o Mito e os Fatos: Racismo e Relações Raciais no Brasil. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Orgs). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz / CCBB, 1996. p. 235-249.

LIMA, C. R. F. **"O lugar da gente de cor preta": no sistema educacional e no ensino de História no Vale do Jaguaribe-Ceará: Projetos e representações sociais em disputa (2005-2013)**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Ceará – UECE. Fortaleza, p. 142. 2014.

MAGGIE, Yvonne. "Aqueles a Quem foi Negada a Cor do Dia": As Categorias Cor e Raça na Cultura Brasileira. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Orgs). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz / CCBB, 1996. p. 225-234.

MOTA, Thiago Henrique. Ensino antirracista na educação básica: uma introdução. In: MOTA, Thiago Henrique (Org.). **Ensino antirracista na**

Educação Básica: da formação de professores às práticas escolares [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

MOTA, Thiago Henrique; CARVALHO, Marcelo Pagliosa (org.) **Ensino antirracista na Educação Básica: da formação de professores às práticas escolares** [recurso eletrônico] / Thiago Henrique Mota (Org.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das encruzilhadas. Exu como Educação. **Revista Exitus**, v. 9, n. 4, p. 262 - 289, 2019.

SILVA, Rodnei Jericó; CARNEIRO, Suelaine. **Violência racial: uma leitura sobre os dados de homicídios no Brasil**. São Paulo: Geledés Instituto da Mulher Negra, 2009.

SILVA, Antonio Andreson de Oliveira; NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do. Programa nacional do livro didático: um breve histórico e as formas de representação do negro e indígena neste material didático. *RESC Revista de Estudos SocioCulturais*, v.3, n.1, janeiro/julho de 2023, p. 121-139, ISSN 2764-4405.

PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO: UM BREVE HISTÓRICO E AS FORMAS DE REPRESENTAÇÃO DO NEGRO E INDÍGENA NESTE MATERIAL DIDÁTICO⁴¹

National Program of the Didactic Book: a brief history and the forms of representation of the black and indigenous in this didactic material

*Antonio Andreson de Oliveira Silva⁴²
Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento⁴³*

Resumo: O presente artigo tem como tema o Programa Nacional do Livro Didático, reconhecido como uma importante política pública educacional do país. O objetivo é refletir sobre a importância desta política educacional e as formas como vem sendo construída a representação do negro neste material didático. A partir de um levantamento bibliográfico, artigos, dissertações, teses e livros sobre o mesmo, evidenciamos seu desenvolvimento, as mudanças e adequações ao nos últimos anos, bem como as formas de representação, reconhecimento e promoção da diversidade cultural presente no Brasil. Concluímos que apesar do reconhecimento constitucional do país como pluriétnico, o material didático produzido para o sistema de ensino, ainda é baseado numa perspectiva monocultural, onde as culturas africanas, afro-brasileira e

⁴¹O presente estudo reflete no enxerto da pesquisa de mestrado realizada durante os anos de 2020-2022 no Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal do Piauí, fruto das revisões bibliográficas e pesquisa de dados a respeito da política nacional do Livro Didático e sua contribuição enquanto política educacional e sua relação com a discussão étnica racial no país.

⁴²Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, Brasil. E-mail: antonyoandreson@gmail.com, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7589624905724819> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8618-9013>

⁴³Doutor em Antropologia. Professor pela Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, Brasil. E-mail: nonatorr.33@gmail.com, Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2106940501918497> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2667-7928>.

indígenas ainda são retratadas de forma estereotipadas e excludente e, portanto, devem ser revistas e avaliadas, no sentido de promover uma representação positiva da população negra, pois tais conteúdos são o primeiro contato de muitas crianças e adolescentes a respeito da cultura desses povos.

Palavras-chave: Reconhecimento, política educacional, livro didático

Abstract: This article has as its theme the National Textbook Program, recognized as an important educational public policy in the country. The objective is to reflect on the importance of this educational policy and the ways in which the representation of blacks has been constructed in this didactic material. From a bibliographic survey, articles, dissertations, thesis and books on it, we evidence its development, the changes and adaptations to it in recent years, as well as the forms of representation, recognition and promotion of the cultural diversity present in Brazil. We conclude that despite the constitutional recognition of the country as multiethnic, the didactic material produced for the education system is still based on a monocultural perspective, where African, Afro-Brazilian and indigenous cultures are still portrayed in a stereotyped and exclusionary way and, therefore, they should be reviewed and evaluated, in order to promote a positive representation of the black population, because such contents are the first contact of many children and adolescents about the culture of these peoples.

Keywords: Recognition, educational policy, textbook

INTRODUÇÃO

O Livro Didático é conhecido e utilizado como um dos principais instrumentos no processo de ensino-aprendizagem. Refletir sobre esse instrumento, ajuda-nos a compreender uma parte da história da educação no Brasil e como este programa evoluiu ao longo dos anos. A política Nacional do livro didático teve início em meados da década de 1920 e, foi sendo aprimorada nos anos seguintes, nas décadas de 1980 e 1990 recebeu críticas mais pontuais, quando passou a ser objeto de estudo de diferentes áreas do conhecimento como a Pedagogia, História e Linguagens. Responsável por uma das principais vias de transmissão do saber formal, aqui no Brasil, esse “manual” carrega a intenção de democratizar o acesso à educação, demonstrando durante a escolha, até sua seleção, aspectos e características dos governos e suas respectivas ideologias sobre a educação do país. Neste artigo, abordamos ainda que de forma rápida o processo histórico de formação da Política Nacional do Livro Didático,

buscando compreender sua importância e, principalmente, a forma como o negro vem sendo representado neste material didático.

A Lei 10.639 de 2003 é responsável por inserir o ensino da cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares do país, reconhecida como um marco na história da luta da comunidade negra, busca evidenciar a importância desse grupo étnico para formação da identidade cultural brasileira, desmitificando os estereótipos e valorizando sua história. Dessa forma, entra em jogo um novo mecanismo para pensar a educação voltada para a diversidade e reconhecimento da pluralidade étnico-racial no Brasil. Com isso, o campo educacional tornou-se locus de muitas pesquisas a respeito dos processos de reconhecimento da diversidade étnico racial em nosso país, bem como sobre a representação dos negros e sua cultura nos materiais didáticos. A persistência da discriminação racial, apagamento dos negros em outros períodos importantes da história, reforçam ideais etnocêntricos reproduzidos nestes instrumentos pedagógicos, impactando diretamente na construção identitária dos discentes negros.

Neste trabalho, refletimos sobre a importância do livro didático enquanto uma política pública e seus impactos na formação para as relações étnicas raciais, mas sobretudo, buscamos evidenciar as mudanças ocorridas ao longo da história e as formas de representação do negro neste material didático.

CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO - PNLD

Dentro do sistema educativo formal o material didático ganha grande importância, pois acredita-se que esse material traz consigo um modelo de educação, que atende a ideais e objetivos alinhados aos aspectos sociais, políticos e econômicos de um país. O material didático não se limita apenas ao rol de conhecimentos expostos ao discentes, tudo que é pautado no material faz parte de critérios pré-determinados para sua utilização (CARVALHO, 2006). Em diversos campos do conhecimento os livros didáticos buscam sintetizar da melhor maneira todo o conhecimento adquirido pela ciência, seja os principais fenômenos biológicos, geográficos, sociais, históricos e/ou políticos de uma cultura. Assim, é possível reconhecer a importância do livro didático para o desenvolvimento da educação nacional e o quanto vem sendo utilizado como referência para a construção do conhecimento (MULLER, 2015).

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) brasileiro busca selecionar o material mais adequado a realidade educacional vivenciada

no país. Observando o contexto histórico da evolução desse programa são notórias as mudanças de órgãos e até instituições responsáveis pelo processo de escolha do livro didático. Aqui, buscaremos abordar algumas das características históricas para o desenvolvimento dessa política educacional responsável por construir tantas referências no processo educativo (DI GIORGI, 2014). Ressaltamos que o ponto central deste artigo são as formas de representação do negro neste material, bem como sua contribuição para uma educação pautada no respeito a diversidade, a promoção de uma educação justa e a redução de estereótipos, apagamentos, representação negativa da população negra que impactam a subjetividade dos discentes.

O primeiro esforço do governo para implantação de uma política nacional do livro didático foi a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) em 1929, cuja função seria legislar sobre as políticas a respeito do Livro Didático, mas suas ações só passaram a ser efetivas no Governo Vargas, por volta de 1934. Albuquerque (2019) afirma que o livro didático, enquanto uma política educacional estruturada surgiu com o Decreto-lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. O texto do decreto estabeleceu as condições para produção, importação e utilização do material evidenciando a responsabilidade do governo para com o programa, criando comissões e secretarias exclusivas para regular e aplicar as políticas voltadas para o livro didático no país.

Em 1966 foi criada a Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED) e logo no ano seguinte a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), com o objetivo de gerir os recursos do programa no país: preço, conteúdo, logística de distribuição etc. Em 1971 é criado o Instituto Nacional do Livro (INL) que ficará responsável pelas atribuições até então exercidas pelo COLTED (BRASIL, 1971). Hofling (2004) destaca que durante os anos de 1983 e 1984 aconteceram novas mudanças:

Em abril de 1983, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), absorvendo os programas que eram da alçada da Fename e do Inae, órgãos vinculados ao MEC. No mesmo ano, o Programa do Livro Didático (Plid) foi incorporado à FAE. Em 1984, deu-se fim ao sistema de coedição, passando o MEC a ser comprador dos livros produzidos pelas editoras participantes do Plid (HÖFLING, 2000, P.164).

O Programa Nacional do Livro Didático foi reestruturado com o Decreto-Lei nº 91.542, em 19 de agosto de 1985 com novas alterações e expansão de finalidade e atuação do programa, Di Giorgi (2014) ressalta as principais delas;

- I. Efetiva participação do professor na escolha do Livro Didático;

- II. Avaliações permanentes do material escolhido;
- III. Reutilização e criação de banco de livros nas escolas;
- IV. Gerenciamento do programa pela FAE retirando a participação dos Estados.

Durante essa mesma década os livros didáticos sofreram duras críticas por colocar os professores em uma situação de passividade na relação de ensino aprendizagem. Albuquerque (2019, p.253) afirma que “a década de 1980 foi marcada, no campo pedagógico, por um forte discurso contrário ao uso de livros didáticos, uma vez que tal uso estava vinculado à desqualificação profissional de professores”. A autora ainda afirma que outros aspectos reforçaram as críticas em torno desse material e seu uso nas salas de aula do país:

Os livros também passaram a ser criticados por apresentarem erros conceituais e por se constituírem em um campo da ideologia e das lutas simbólicas, revelando um ponto de vista parcial e comprometido sobre a sociedade (ALBUQUERQUE; 2019, p. 253).

Com o crescimento dessas críticas durante a década de 1980, o Estado se propôs a fazer novas reformulações no programa, como a criação de uma comissão responsável para estabelecer critérios avaliativos mais rigorosos a respeito da escolha do material a ser utilizado, proporcionando um programa mais robusto, aumentando a credibilidade e garantindo sua continuidade.

Após a extinção da FAE em 1997 o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) assumiu integralmente o programa, além de ampliar sua atuação em todas as séries e componentes curriculares, o documento transmite que tal fusão teria como objeto enxugar atuação do Ministério da Educação, contando com o regime de colaboração entre Estados e Municípios para o gerenciamento da educação nacional (BRASIL, 1997).

Com um órgão regulador e a expansão do alcance da política do Livro Didático o PNLD, foi crescendo a cada edição. Porém, os olhares passaram a voltar-se para sua importância de forma mais abrangente, inaugurando um mercado em torno da política nacional do livro didático. Infelizmente esse evento não proporcionou uma melhora a respeito dos materiais produzidos, os critérios mínimos estabelecidos na época permitiram aprovação e utilização de materiais, hoje, considerados inaptos para os critérios de seleção.

Tudo leva a crer que a produção dos Livros Didáticos estava diretamente associada ao mercado editorial, isto é, as editoras estavam preocupadas com a aceitação do “produto” no mercado e não com os ideais pedagógicos do livro enquanto instrumento

didático, facilitador do processo ensino-aprendizagem (CARVALHO, 2006, P. 58).

Britto (2011) destaca que um dos entraves da Política Nacional do Livro Didático é a relação contratual entre o governo e as editoras eleitas, os contratos acirravam as disputas e abriram um nicho mercadológico, provocando não apenas uma disputa a respeito do pleito para ter suas obras nas escolas, como também, os conteúdos envolvidos foram massificados sem levar em consideração a qualidade do ensino. O ponto negativo desse crescimento a respeito do PNLD está relacionado com a (não) participação direta dos agentes escolares no processo de seleção das obras, nem sempre contemplados com sua realidade e necessidade educacional como prevista na lei (BRITTO, 2011; MULLER, 2005; CARVALHO, 2008).

A partir de 2012 o PNLD iniciou suas seletivas através de editais, ampliando também materiais didáticos com mídias digitais, buscando a inserção da modernização e novas metodologias educacionais no processo de ensino e aprendizagem. Isso ocorreu por compreender o livro didático enquanto um dos recursos utilizáveis em sala de aula, mas outra crítica a respeito dessas novas modalidades é a falta de estrutura das próprias instituições de ensino, que muitas vezes atravessam dificuldades ainda mais complexas como a falta de alimentação adequada, infraestrutura predial básica e suporte pedagógico, além do esgotamento dos professores com a carga horária de trabalho excessiva (CARVALHO, 2006).

Outra razão que afeta a qualidade do material escolar utilizado na rede pública é o princípio da economicidade. Brito (2011) ressalta que o material é sempre adquirido pelo menor preço unitário da obra, que por sua vez, vem causar um desconforto não apenas nas escolas, ao saber que todo o processo de escolha do livro didático pelos professores pode não sortir nenhum efeito, como também, receber e serem obrigados a trabalhar com um material de baixa qualidade, algo que vem sendo reproduzido na maioria do país (GOBBI, 2006).

Albuquerque (2019), no estudo sobre a evolução do PNLD da educação infantil entre os anos de 2004 a 2013, destaca como o programa ampliou após as críticas da sociedade científica, reforçando a importância de uma constante análise desses materiais no seu contexto educacional, retificando o papel da ciência e da pesquisa científica em todas as áreas de conhecimento, demonstrando que os livros didáticos enquanto um produto de referência deva estar adequado ao contexto da cultura nacional.

[...] livros didáticos tomados simultaneamente como: “material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação; materiais caracterizados

pela seriação dos conteúdos; mercadoria; depositário de conteúdos educacionais; instrumento pedagógico; postados de um sistema de valores; suporte na formulação de uma História Nacional; fontes de registros de experiências e de relações ligados a políticas pedagógicas da época; e ainda como materiais reveladores de ângulos do cotidiano escolar e do fazer da cultura nacional” (ALBUQUERQUE, 2019, p.269).

Segundo Di Giorgi (2014) uma das principais críticas ao programa, é que a política do livro didático em seu início não seria pensada para a sociedade brasileira, segundo a autora, os livros apresentavam fatores que serviram como entrave para o sucesso do programa, entre esses aspectos estavam: a importação de conteúdos estrangeiros, o grande período de utilização dos livros, conteúdos desatualizados e fora do contexto brasileiro, autorias e tradução das obras, além da logística de importação. A partir do exposto, percebemos que apesar dos avanços da política educacional do Programa Nacional do livro Didático (PNLD), ainda se faz necessário uma política de avaliação continuada desse material, pois reconhecendo sua importância dentro do processo de ensino aprendizagem, não se pode aceitar que determinados grupos culturais sejam inviabilizados no processo educacional do país.

A CONSTITUIÇÃO FEDERAL E O PNLD

A Constituição Federal de 1988 é considerada um marco para o desenvolvimento do Programa Nacional do Livro Didático e demais políticas educacionais no país. Ao instituir o Estado-Nação e a família enquanto entes responsáveis pela promoção e incentivo à educação, surgem novos dispositivos legais e novas políticas educacionais no país. Em seu *art.º 208, inciso VII* destacam que:

[...] atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1998).

Ao reforçar a responsabilidade Estatal e prover os recursos necessários para garantia da educação por meio dos instrumentais adequados, a Constituição de 1988 ganha o título de *Constituição Cidadã*, por atribuir novos direitos sociais a população brasileira, sendo o campo educacional um dos mais beneficiados, onde os grupos minoritários garantiram seu reconhecimento por meios das lutas políticas ajudando assim, a promoção da igualdade social, possibilitando uma educação cidadã, plural e inclusiva.

Nos anos 90 a preocupação volta-se às políticas de inclusão das diferenças, entre elas, as sociais e étnico-raciais na cultura escolar.

Um bom exemplo está na produção dos PCN's em 1996 que traz dentre outras orientações para área da História, àquelas que visam trabalhar a história e os elementos culturais das diferentes etnias que compõem o Brasil (CARVALHO, 2006, P. 20).

A pauta era o reconhecimento da diversidade cultural do país, respeitar as diferenças e desenvolver mecanismos de igualdade social,

[...] significou também um reflexo da necessidade e urgência em reconhecer formalmente as diferenças étnico-raciais, sociais, culturais e religiosas; isto é, naquele momento já se admitia a importância de elaborar uma nova Constituição para o Brasil que não mais tolerasse atitudes racistas e qualquer tipo de discriminação. Com isso, a nova Constituição possibilitou a ruptura do discurso da “democracia racial” e passou a reconhecer oficialmente que a população brasileira é formada por diferentes grupos étnicos e que as relações entre esses grupos são por vezes silenciosamente tensas e conflituosas (CARVALHO, 2006, P. 20).

De acordo com Cury (2002) neste período o sistema educacional operava de forma centralizada. Aos poucos, órgãos, comissões, secretarias, institutos foram sendo criados e possibilitando reconhecer as lacunas na oferta da educação enquanto um direito acessível a todos. É possível verificar que parte desses esforços na mudança do sistema de corresponsabilidade proporcionado pela nova LDB de 1996, como a descentralização na oferta da educação, distribuindo essa responsabilidade nos níveis Federal, Estadual e Municipal. A Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 9.394/96 apresenta uma nova estrutura do sistema educacional do país. Uma das principais mudanças implementadas pela nova redação da LDB/96 durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi a nova organização do sistema educacional, em níveis de ensino: Educação básica, divididos em infantil, fundamental e médio; e educação superior

[...] A “Lei Darcy Ribeiro” (LDB/96) deixa para a sua regulamentação (leis ordinárias, decretos, resoluções, portarias etc.) e implementação, a definição de boa parte dos objetivos, conteúdos e da própria “moldura” do sistema escolar brasileiro. Produzida em tempos de “globalização”, a Nova LDB poderá, com facilidade, se ajustar à conjuntura, ou seja, aos acontecimentos, cenários, atores, relações de forças e de articulação entre estrutura e conjuntura e, desta forma, ser capaz de proporcionar aos governantes os meios necessários para a implementação de políticas educacionais adequadas à redução do Estado, inclusive na área da educação obrigatória e gratuita (CARVALHO, 1998, P.89).

A nova LDB não apenas estruturou o funcionamento da educação nacional, como serviu de base para novas políticas educacionais voltadas para o cumprimento do acesso à educação. Porém, a história da educação do país também traz velhos fantasmas a respeito do cumprimento de forma equânime na oferta educacional. O foco prioritário no ensino

fundamental: metas, financiamento, e atenção governamental centralizavam esforços que desestruturavam os demais segmentos, impactando também no funcionamento do sistema educacional.

Por decorrência, só em 2011, o ensino médio tornar-se-ia obrigatório e, nessa medida, seria considerado direito público subjetivo. [...] Estamos longe, pois, da universalização do ensino médio, o que é reconhecido em lei (CURY, 2002, P.184).

A promulgação da CF de 1988 foi muito importante para o avanço das políticas educacionais. Ao redemocratizar a nação, permitiu novos debates sobre o processo de invisibilidade de grupos que constituem a cultura nacional, mas que vivem à margem da sociedade. A inserção de um instrumento regulatório permitiu busca por direitos pelos diferentes grupos, pauta ainda defendida por muitos movimentos sociais até hoje.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE RESPEITO E PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 90 E SUAS IMPLICAÇÕES NO LIVRO DIDÁTICO

Na década de 1990, ações como a *Conferência Mundial de Educação Para Todos*” realizada pela organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) pautaram condições para alcançar a redução das desigualdades em torno da escolarização no mundo, pois o impacto da desigualdade entre brancos e não-brancos⁴⁴ denunciou a necessidade de pensar novas formas de combate ao racismo, discriminação e invisibilidade dessas culturas no mundo e em cada país (CARVALHO; 2006, p.36).

No Brasil, tal conferência resultou no *Plano Decenal de Educação Para Todos*, o documento foi viabilizado por uma comissão especial logo após a conferência mundial. Em seu conteúdo se estabeleceu metas nacionais para promover uma educação democrática. É válido mencionar que mesmo não tendo uma menção direta, a desigualdade vivenciada pelas comunidades negras e indígenas configura um dos objetivos: “*universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter os níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento*” como sugere o enxerto abaixo:

1. satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para a participação na vida econômica, social, política e

44 O termo não-branco está sendo utilizado de modo a não limitar a discussão atravessada pela desigualdade étnica e racial somente a respeito dos negros, levando em conta outras etnias e categorias de análise como indígenas, pardos, amarelos, estrangeiros etc.

cultural do país, especialmente as necessidades do mundo do trabalho; 2. Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento; 3. Ampliar os meios e o alcance da educação básica; 4. Favorecer um ambiente adequado à aprendizagem; 5. Fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromisso; 6. Incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação; 7. Estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional” (MENEZES, 2001).

Além da nova LDB/96 citada anteriormente, outro importante movimento de intervenção pela erradicação da desigualdade racial no Brasil foi dado pelo Movimento Negro. Gomes (2017) destaca a importância do Movimento Negro para políticas de equidade social no Brasil enfatizando que grande parte das lutas a respeito dos debates de raça, etnia, igualdade racial, racismo etc. foram protagonizados por estes agentes

Ao politizar a raça, o Movimento Negro desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do suposto lugar de inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial (GOMES; 2017, p.22).

A “*Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida*” realizada em 20 de novembro de 1995 em Brasília reuniu mais de 30 mil pessoas, teve como produto um relatório sobre a condição do Negro no Brasil em conjunto com medidas antirracistas e antidiscriminatórias para atuar de forma intervencionistas nestas questões. O portal Geledés (Instituto da Mulher Negra) publicou uma matéria reconhecendo a importância histórica do documento, o *post*⁴⁵ apresenta produção audiovisual⁴⁶ que registrou parte da experiência e importância do ato para políticas públicas de inclusão e reconhecimento étnico-racial que reverberam até hoje.

O documento produzido e entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) ressaltava a condição do Negro no Brasil e trazia as seguintes reivindicações: o reconhecimento da data da morte de Zumbi dos Palmares (20 de novembro) como alusiva a luta contra a discriminação racial e a problematização dos aspectos da desvalorização da cultura negra

45 Disponível em: <https://www.geledes.org.br/marcha-zumbi-dos-palmares-1995/> acessado em: 13/07/2022.

46 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=K8IPjx_Z_wQ&t=211s acessado em: 13/07/2022.

e africana no país. A produção audiovisual também traz as denúncias do Movimento Negro sobre as desigualdades vivenciadas pela comunidade negra, enfatizando, a importância da união dos movimentos sociais na busca por uma sociedade democrática e antirracista. Palavras de ordem, manifestações políticas e culturais, serviram como ferramentas para abrir uma agenda política a respeito do cenário social que estes grupos enfrentavam e continuam enfrentando até hoje.

Como resultado dessa luta um decreto presidencial foi criado e a constituição de *Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra*, vinculado ao Ministério da Justiça buscou a partir de 1996 incentivar novos programas e propostas que visassem reduzir as desigualdades e combater a discriminação racial. Nesse programa, destacaram-se ainda estudos na área de saúde e educação com o intuito de avaliar as condições socioeconômicas da comunidade negra no país e pensar em medidas protetivas e intervencionistas para essa realidade (CARVALHO, 2006).

A virada para o século 21 traz consigo novas lutas para as questões raciais no Brasil e no mundo, demonstrando que mesmo as lutas de movimentos sociais e o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a promoção do reconhecimento étnico não garantiram o efetivo exercício da cidadania para os negros. Na educação o Plano Nacional da Educação (PNE) aprovado pela Lei 10.172 em 09 de janeiro de 2001, previa em uma de suas diretrizes: *X - difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação*. Aqui entendemos por diversidade toda a pluralidade de culturas presente em nossa sociedade e respectivamente na educação. Ainda nesse sentido, o documento, apresenta como uma das metas: a redução da diferença de escolaridade entre negros e não negros.

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional (BRASIL, 2001).

Estas metas foram baseadas em diversos estudos apresentados na década de 1990 pelo Instituto de Política Econômica Aplicada – IPEA, que denunciavam em seus índices uma relação entre a desigualdade racial e escolarização de crianças no país, tal fator, demonstra que persistiam outras dimensões a respeito da desigualdade racial no Brasil, refletindo diretamente na negação da identidade pluriétnica da nação, discriminação e invisibilidade do povo negro na história e cultura nacional. Realizada em Durban (África do Sul) durante os dias 31 de agosto a 8 de

setembro de 2001, a *III Conferência Mundial Contra o Racismo, Xenofobia e Intolerância Correlata*, direcionou os olhares de todo o mundo para a importância de medidas internacionais para redução das desigualdades entre tais grupos.

Mais do que uma nova política internacional, as medidas reforçam que a discriminação racial é um fato que acontece em todo o mundo, determinando estratégias em níveis mundiais para redução das desigualdades. A respeito do campo educacional, é acordada entre os países a inserção nos currículos, atividades escolares e extracurriculares, ações de combate à discriminação e ao racismo, evidenciando a escola como um importante campo de atuação na construção de uma sociedade mais justa para todos e que respeite a diversidade cultural aí existente. Em 2003 é aprovada no dia 09 de janeiro a Lei 10.639 que segundo Costa (2019)

[...] Foi responsável por alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), com a finalidade de incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileiras. Sem dúvida, uma regra de direito estatal que tornou obrigatório os saberes sobre a África e os africanos em sala de aula, possibilitando o entendimento de que o continente apresenta um imensurável patrimônio de conhecimentos, processos históricos, dinâmicas sociais e culturais distintos e em movimentos constantes (COSTA; 2019, p.138).

Uma das importantes contribuições dessa lei foi lançar o olhar sobre a escola e como ela detém ambos os papéis: colonização e descolonização do saber. Segundo Carneiro (2022) no ano de 2004 temos novas contribuições em combate à discriminação racial do país com o documento das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Resolução CNE/CP 001/2004 responsável por:

Dentre as determinações, indica-se, por exemplo, princípios que devem ser adotados no processo educacional como a consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento das identidades e de direitos, exigência de ações que combatam o racismo, e outros tipos de preconceitos e discriminações [...] Para tanto, indica-se que é preciso haver uma “mudança de mentalidade” por parte dos indivíduos e instituições quanto à questão da diversidade étnico-racial (CARNEIRO, 2022, p. 41).

Mesmo com uma mobilização nacional e internacional a respeito da igualdade racial no Brasil e no mundo, indicadores, pesquisas, jornais, Tvs, mídias sociais, institutos governamentais, Ongs e o nosso cotidiano demonstram que a situação do negro no Brasil ainda está longe do cenário considerado ideal. O surgimento de novos mecanismos institucionais possibilitou novas referências de estudos. Oliveira (1998) reafirma a

importância do Livro Didático para além de um instrumento pedagógico, ou seja, outro aspecto do livro didático é o político-ideológico.

[...] as finalidades do Livro Didático transcendem aos aspectos didático-pedagógico; isto é, ele atende também a outros interesses de ordem político-ideológica, econômica e cultural. [...] Ao sistematizarem áreas de conhecimento, sequenciando a transmissão de conteúdos e organizando o pensamento, não o fazem de uma forma neutra, pois privilegiam valores e verdades que se pretende transmitir (OLIVEIRA; 1998, p.11).

A pergunta que fica após tantas políticas de promoção à igualdade racial e combate à discriminação do povo negro é sobre a persistência desse fenômeno. Estudos apresentados pelo IPEA, entre os anos de 1992 e 2009 apontam como a população negra continua sendo desassistida por políticas públicas mais eficazes no combate à desigualdade e discriminação racial demonstrando a importância de práticas mais resolutivas para tais cenários de desigualdade no país. Dessa forma, as políticas educacionais deveriam também se atualizar na medida em que o país se reconhece enquanto local habitado por diferentes culturas. É sabido que o processo de reconhecimento da identidade nacional do Brasil não se deu da noite para o dia, ainda hoje, é notório a falta de reconhecimento do país enquanto racista e que reproduz o racismo na sociedade. No ano de 2008 a Lei 10.639/03 recebe uma atualização, Costa (2019) afirma que:

[...] A Lei nº 11.645/2008 permite o desvelar de identidades ocultadas, bem como manter, na agenda educacional nacional, uma dimensão imprescindível para o avanço da luta antirracista: a discussão sobre a pluralidade dos saberes. Possibilita, ainda, o combate ao racismo institucional, pois, ao tornar obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena (Art. 26-A), impede que docentes atuem orientados por uma visão etnocêntrica de mundo, por essa ser fundada em uma epistemologia que desqualifica o diferente, desvaloriza formas de vida e de identidades (COSTA; 2019, p.32).

Tal pressuposto permite também reconhecer que junto aos negros tivemos o apagamento dos povos indígenas na construção e reconhecimento da identidade nacional. Com isso, os movimentos em torno da pauta a respeito da diversidade cultural do país supõem o reconhecimento de suas culturas na composição da identidade nacional recorrendo de maneira positiva ao passado e a contribuição dessas culturas. Carneiro (2022) reflete sobre essas questões partindo do papel formador da escola, como um ambiente que permite fazer a reparação e a partir de agora, uma nova história pautada neste reconhecimento e valorização:

É possível perceber que, o que a lei está propondo é uma inclusão das histórias e culturas de uma parcela formadora da sociedade brasileira que foi excluída dos currículos e práticas escolares. O que se indica não é uma sobreposição de uma matriz sobre as outras, mas sim, o direito dessa matriz ser reconhecida, conhecida, valorizada e respeitada ao lado das outras, se fazer presente no processo educativo [...] (CARNEIRO; 2022, p.42).

Simone Nogueira (2004) apud. Costa (2019) ao refletir sobre os impactos de uma educação pautada no não reconhecimento da diversidade cultural do país, demonstra que existe uma supervalorização e predominância das culturas eurocêntricas engendrada em nossa história:

[..] o desvelar da identidade que se pauta na concepção colonial moderna, ou seja, na branquitude como único modelo de humanidade, reserva lugar de privilégio material e simbólico apenas aos povos de aparência branca ou descendência europeia, impondo, também, inferioridade e desqualificação aos povos não brancos, entre eles, os negros, os indígenas e os quilombolas. [...] O ensino não pode ignorar as dinâmicas do poder contidas na construção social e deve voltar-se à legitimação de uma sociedade determinada a romper com essas amarras que existem desde a colonização, embora com uma nova roupagem na contemporaneidade (NOGUEIRA; 2004, p.57 apud COSTA; 2019, p.144).

Com isso, ressaltamos a necessidade de políticas educacionais como a Lei: 10.639/2003 sobre o Ensino de História da África e da cultura Africana nos componentes curriculares da educação pública e privado do país, no sentido de demonstrar a importância dessas culturas no e para o processo de formação de nossa identidade cultural, além de repensar a maneira pela qual estes materiais vêm sendo reproduzidos em nossa educação nacional. Carvalho (2006) destaca a leitura de importantes estudos que demonstram como a diversidade vem requerer seu lugar dentro da sociedade brasileira, além de desvelar a representação do negro e a cultura africana nos manuais didáticos do país

[...] a preocupação por parte dos militantes dos Movimentos Negros voltava-se às questões relacionadas às imagens do negro nos Livros Didáticos, especialmente os estereótipos negativos em relação ao negro, veiculados através das obras didáticas e disseminados principalmente através das escolas brasileiras (CARVALHO; 2006, p.70).

Júnior (2017) analisando os livros didáticos de história dos anos finais do fundamental II da rede pública de um município (6º, 7º, 8º e 9º ano) aponta que mesmo após anos do surgimento da lei 10.639/2003, tais materiais reforçam estigmas e discriminações sociais, colocando os negros em situações de desigualdade, atraso, escravidão, onde os estereótipos sobressaem sobre a história desse povo e sua importância étnica. O autor destaca que

Expor esses quadros de desigualdade étnica social é manter o negro na posição de submissão, inferior às demais etnias. É conservar as algemas que os mantinham escravizados, já não fisicamente, mas presentes na atualidade de forma psíquica, moral (JUNIOR; 2017, p.45).

Muller (2015) também apresenta um mapeamento a respeito da imagem do negro na produção acadêmica brasileira e no livro didático, o estudo teve como escopo dissertações e teses de doutorado produzidas nos anos entre 2003 e 2013. Uma das importantes conclusões desse estudo é a demonstração da importância da lei 10.639/03 e sua atualização com a 11.645/08 como embasamento de diversas áreas como história, geografia, linguagens para rompimento do eurocentrismo e valorização das culturas negras e indígenas para identidade nacional:

[...] O principal foco das pesquisas estaria em verificar como historicamente o país vem tratando a população negra, como ela é narrada e que imagem a representa no Livro Didático. Além disso, as investigações poderiam contemplar as percepções de professores e alunos sobre a *imagem* usada no Livro Didático, por entenderem sua concretude na escolarização de crianças e jovens e no cotidiano escolar (MULLER; 2015, p.9).

Para o desenvolvimento de sua pesquisa Muller, recorrendo ao conceito de *imagem* utilizado por Emanuel de Araújo (1986, p.443) e defende que “*qualquer figura, desenho, ilustração, gráfico, texto ou produção visível a olho humano que retrata o original*” esteja dentro do espaço amostral da pesquisa. Através de uma metodologia que lhes possibilitou delimitar o objeto de estudo e o tema de pesquisa, constatou que em todo o material que fora encontrado a representação do negro no livro didático carregavam a imagem do negro atrelada à escravidão, desigualdade, África, pobreza etc. reforçando o eurocentrismo disposto nas obras e suas respectivas ideologias colonizadoras.

Em geral, os pesquisadores afirmam que os LDs restringem a presença negra como mão-de-obra escrava e no momento da abolição da escravatura. O Quilombo dos Palmares, invariavelmente, é apresentado como lugar de agrupamento dos escravos contra o cativo, omitindo seu caráter alternativo de organização política, social, cultural e econômica e de luta e resistência. [...] Há, ainda pouca representatividade textual e imagética da população negra que se expresse em situações de relevância histórica, cultural, social e cotidiana, e persiste a imagem do negro de modo subalternizado ou mesmo invisibilizado (MULLER; 2015, p. 13).

Corroborando a ideia da autora os estudos realizados até aqui a respeito do ensino da cultura afro-brasileira e africana continua reproduzindo de forma folclórica, estereotipada e desvalorizando os negros e sua história: Teixeira (2009), Muller (2015), Otto (2016) entre outros

demonstram essa realidade. Tais fatores também prejudicam diretamente como enxergamos a realidade social desse grupo, refletindo na representação negativa e não reconhecimento de alunos negros a respeito de sua própria cultura:

Vale ressaltar que o aluno negro, sendo minoria, precisa identificar sua cultura e etnia representada nos espaços onde convive, buscando autoafirmação e representação social positiva, elementos indispensáveis para a formação do cidadão (JUNIOR; 2017, p.46).

Após tantos anos de sua implantação, trabalhos como estes continuam sendo escritos para demonstrar à persistência do racismo no país, demonstrando que é importante possuir uma legislação sobre a promoção do reconhecimento étnico e cultural, mas também, é importante assegurar esse direito de forma concreta para tais grupos, reconhecendo que estes impactam na construção da identidade de cada indivíduo. Dessa forma, ressaltamos a importância de pensar a educação de forma decolonial e antirracista com o objetivo de promover uma identidade cultural pluriétnica. Nesse sentido, concordamos com Costa (2019, p.155) quando afirma que para “descolonizar a educação, é necessário descolonizar nossas epistemologias”. Para tanto, faz necessário reconhecer a contribuição das heranças africana e indígena, nos instrumentos normativos e diretrizes educacionais para que seja possível “o desvelar das cosmovisões silenciadas e ocultadas pelo cânone do pensamento moderno”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, intencionamos demonstrar o contexto histórico do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), reconhecendo o papel dos movimentos sociais nas lutas pela garantia de uma educação justa, antirracista e acessível a todos. Reconhecemos o protagonismo do livro didático na construção de uma educação cidadã para todos os brasileiros, bem como evidenciamos que suas referências devam estar alinhadas com a representação adequada da nossa cultura, no sentido de promover o reconhecimento do país como plural, contribuindo assim, para a construção de uma nação mais justa e equânime, diminuindo assim, a discriminação e o preconceito. Evidenciamos também que as políticas educacionais têm estado comprometida com o reconhecimento e promoção da diversidade cultural no Brasil e tem promovido debates a respeito da igualdade racial, respeito as diferenças e reconhecimento da pluralidade. Porém, no que diz respeito ao livro didático, parece que pouca coisa mudou, pois a forma como as populações negra e indígena vem

sendo representa neste material, ainda é de forma depreciativa e estigmatizada.

Mesmos após duas décadas da promulgação da Lei 10.639/2008 e uma década e meia da Lei 11.645/2008, que tem como intuito combater à discriminação e o preconceito contra as culturas africanas, afro-brasileira e indígenas, o material escolar distribuído pelo PNLD, ainda continua a reproduzir representações destes grupos desde uma perspectiva estereotipada, o que contribui para a construção de um imaginário negativo a respeito da cultura negra e indígena no país.

A forma como a escola trabalha com a diversidade cultural impacta nas identidades dos discentes, reforçando muitas vezes dentro do próprio ambiente escolar posicionamentos racistas que são tratados como comportamentos naturais da adolescência, uma linguagem interna, uma maneira de agir dessa “fase” da juventude. Tais comportamentos são fruto dessa reprodução presente nas narrativas dos livros. A representação do negro nestes materiais deve contemplar de forma positiva a contribuição desta população para a construção do Brasil, sem apagá-los ou invisibilizá-los, pois ao apresentá-los de forma negativa na história reconhecida como formal, pode impactar negativamente no reconhecimento identitário dos alunos negros, uma vez que, estes não querem se identificar com uma cultura pautada na segregação, escravização e pobreza. Estudos como este são importantes para manter o debate, não só para fazer valer os instrumentos de promoção a diversidade construídos e regulamentados em lei, mas principalmente, como garantia de se refletir sobre o combate à discriminação e o preconceito racial dentro da sociedade brasileira e da escola.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Programa nacional do livro didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. **Revista Ensaio**. Rio de Janeiro, v.27, n.103, p. 250-270, abr./jun. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Senado Federal.

BRASIL. **Lei n.º 11.645, de 10 março de 2008**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008. BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do

Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, v. 134, n. 248, Seção I, p. 27.834-27.841.

BRASIL. Lei Nº 10.172, de 9 janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRITTO, T. F. **O Livro Didático, o Mercado Editorial**. Brasília, DF: Centro de Estudos da Consultoria do Senado, 2011.

CARNEIRO, Abimael Gonçalves. **Ensino De História E Cultura Afro-Brasileira Em Uma Escola De Ensino Fundamental Do Município De Coelho Neto-Ma**. UFPI. (Dissertação em antropologia) 2022.

CARVALHO, A. A. de M. C. de. **As imagens dos negros em livros didáticos de História**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC, Florianópolis, 2006.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciênc educ** (Bauru) [Internet]. 1998.

COSTA da Silva, Giovani José; Meireles, Marinelma Costa. **A Lei 11.645/ 2008: Uma Década de Avanços, Impasses, Limites e Possibilidades**. Editora Appris. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação Básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200.

DI GIORGI, C. A. G. et. al. Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1027-1056, out./dez. 2014.

GOBBI, Izabel. **A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de história: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático**. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal de Santa Catarina, São Carlos, 2006.

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

HÖFLING, E. de M. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação & Sociedade**, ano 21, n. 70, abr., 2000, p. 159-170.

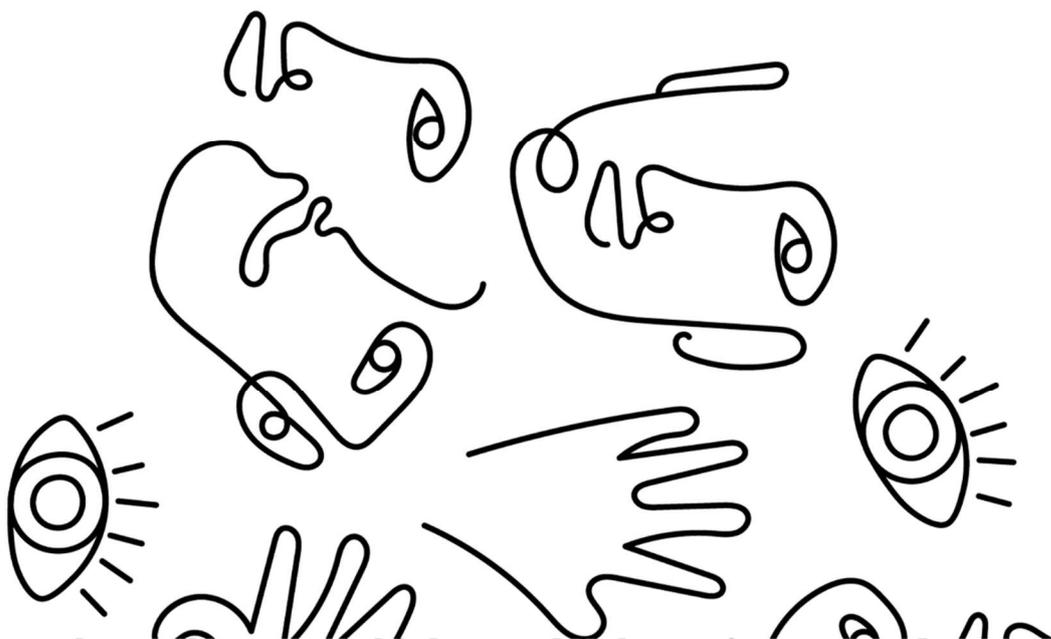
JÚNIOR, Alexandre Aloys Matte. A representação da etnia negra nos livros didáticos: o papel social da figura do negro no material de apoio pedagógico da educação básica. **Revista Acadêmica Licencia&acturas**. Ivoti. v. 5. n. 1. p. 40-47. Jan - jun, 2017.

MÜLLER, T. M. P. A produção acadêmica sobre a imagem do negro no livro didático: estado do conhecimento (2003-2013). In: **REUNIÃO NACIONAL DA ANPED**, 37., 2015, Florianópolis.

OLIVEIRA, Lucinéia Terezinha. **A Visão do Livro Didático no Discurso dos Professores.** Monografia de Pós-Graduação. FAED - Faculdade de Educação/UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: 1998.



ENSAIOS FOTOGRAFÍCOS



SILVA, Eliane Anselmo da. Experiências de PIBIC-Ensino Médio a partir da Lei 10.639/2003: breve ensaio fotográfico. *RESC Revista de Estudos SocioCulturais*, v.3, n.1, janeiro/julho de 2023, p. 140-147, ISSN 2764-4405.

EXPERIÊNCIAS DE PIBIC-ENSINO MÉDIO A PARTIR DA LEI 10.639/2003: BREVE ENSAIO FOTOGRÁFICO

Experiences of PIBIC-High School from Law 10.639/2003: brief photo essay

Eliane Anselmo da Silva⁴⁷

INTRODUÇÃO

Este breve ensaio fotográfico registra momentos das pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Iniciação Científica para o Ensino Médio, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, realizadas nos anos de 2018 e 2019, com escolas públicas da cidade de Mossoró. Buscamos refletir o “lugar” da Antropologia fora da Academia, no seu ensino e aprendizagem sob o ponto de vista de estudantes do Ensino Médio, partindo da discussão da Lei 10.639/03. O objetivo foi, além da ênfase no saber antropológico e nas Ciências Sociais na Educação Básica, colaborar com a implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação Étnico-Racial e o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Escola. Discutindo temáticas da cultura afro-brasileira com base na Lei 10.639, buscou-se promover momentos de reflexões sobre as relações étnico-raciais, sobre o combate ao racismo, ao preconceito, à discriminação, assim como à intolerância religiosa, a partir do estudo das religiões afro-brasileiras. E, ainda, como objetivo do PIBIC-EM, buscou-se treinar as habilidades dos e das estudantes a partir do exercício dos conhecimentos antropológicos e de atividades de iniciação na prática científica, como a pesquisa e análise de dados, e a familiarização do ambiente acadêmico, nos encontros, reuniões e apresentação dos resultados da pesquisa na universidade.

⁴⁷ Doutora em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Professora Adjunto IV do curso de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. E-mail: elianeanselmo@uern.br.

O ENSINO DE ANTROPOLOGIA NA ESCOLA

A Antropologia, embora não seja uma disciplina obrigatória na Educação Básica, faz parte da formação através da disciplina de Sociologia, enquanto espaço das Ciências Sociais nesse nível de ensino. Atentando ao seu processo de ensino-aprendizagem, é importante considerar que a Antropologia pode fornecer elementos teórico-metodológicos para se pensar as sociedades atuais, a partir de noções como experiências culturais, rede de relações, papéis sociais e o processo de constituição das identidades sociais. Compreender os contextos sociais, culturais, políticos e econômicos através dos constantes fluxos, dos hibridismos, do multiculturalismo, da interculturalidade, das novas identidades e sociabilidades contemporâneas, na maioria das vezes marcados por atitudes etnocêntricas e de diferenciações entre “nós” e os “outros”, faz-se cada vez mais fundamental em tempos vigentes. Partimos do pressuposto de que a Antropologia pode ajudar estudantes e professores da Educação Básica a conhecer, relativizar e pensar criticamente a diversidade e as desigualdades que conformam a realidade brasileira, desmistificando noções já naturalizadas e/ou essencializadas acerca do que se entende por raça, cor, etnia, identidade, entre outros. Nessa perspectiva, fazemos referência à desnaturalização dos aspectos socialmente construídos, como o racismo e o preconceito étnico-racial, bem como à intolerância religiosa.

A LEI 10.639/2003 E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA

A temática étnico-racial a partir dos debates antropológicos, respaldados nas Leis 10.639/03, amplia o conhecimento adquirido em sala de aula e ainda colabora para com as relações étnico-raciais na escola. A partir dos anos 2000, um conjunto de dispositivos legais são desencadeados e considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação para as relações étnico-raciais nas escolas. Compõem estes dispositivos: a Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, complementada posteriormente pela Lei 11.645/2008, que insere também o indígena e sua cultura; e o Parecer do Conselho Nacional de Educação, em 2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para

Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas (BRASIL, 2009).

Tais dispositivos se inserem em um processo de luta pela superação do racismo na sociedade brasileira e tem como protagonistas o Movimento Negro e demais grupos e organizações partícipes desta luta. E revelam também uma nova postura do Estado ao proporcionar iniciativas e práticas de ações afirmativas na Educação Básica brasileira, entendidas como uma forma de correção de desigualdades históricas que incidem sobre a população negra em nosso país (GOMES, 2001). Mesmo com todos os avanços, a ausência ou as poucas reflexões sobre as questões étnico-raciais no cotidiano escolar têm impedido a promoção de uma educação voltada para a diversidade desde sua base, colocando os educadores diante do desafio de atender às diferenças étnico-raciais, e com estas também as diferenças econômicas e sociais dos estudantes, necessitando maior domínio de um saber crítico que permita interpretá-las.

ESCOLA E UNIVERSIDADE: MOMENTOS DE DIÁLOGOS, VIVÊNCIAS E TROCAS DE EXPERIÊNCIAS

Quadro 1: Apresentação da Pesquisa à comunidade escolar na Universidade (UERN).



Fonte: Acervo do GRUESC – Grupo de Estudos Culturais e do NEABI – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da UERN.

Quadro 2: Atividade Filme com Debate, na Escola Estadual Professor José de Freitas Nobre, em Mossoró – RN.



Fonte: Acervo do GRUESC – Grupo de Estudos Culturais e do NEABI – Núcleo de Estudos da UERN.

Quadro 3: Apresentação dos Resultados da Pesquisa no Salão de Iniciação Científica da UERN.



Fonte: Acervo do GRUESC – Grupo de Estudos Culturais e do NEABI – Núcleo de Estudos da UERN.

Quadro 4: Reuniões na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, com o NEABI - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas.



Fonte: Acervo do GRUESC – Grupo de Estudos Culturais e do NEABI – Núcleo de Estudos da UERN.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O presente ensaio fotográfico buscou enfatizar a mensagem que os resultados das pesquisas denotam uma experiência que é fundamental no

tocante à presença da Antropologia na escola. Ao refletir sobre sua relação com a Educação, é possível verificar que seus conceitos e campo de estudo possuem uma inserção significativa no Ensino Médio, visto que leva o estudante deste nível de ensino a pensar sobre questões pertinentes ao seu cotidiano. Fora dos muros acadêmicos, o saber antropológico na escola proporciona um exercício empírico dos conhecimentos adquiridos em sala de aula. Questões como o racismo e a intolerância religiosa, como pautas da Lei 10.639/2003, são fundamentais para o exercício reflexivo promovido pela escola. Pois pensar uma sociedade mais justa e equânime é pensar e concretizar uma nova consciência e uma nova forma de exercer cidadania. Certamente os desafios são muitos e não se resumem a esse debate. Mas começemos apostando no papel da escola na efetivação a Lei 10.639/2003, assegurando que os conteúdos não sejam simplesmente assimilados, mas que tenham valor prático na vida dos e das estudantes. Continuaremos a insistir nesse objetivo, ressaltando a importância da alteridade e da empatia na perspectiva metodológica exercida pela escola para que a história e a cultura afro-brasileira não fiquem apenas na lei.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Senado Federal.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 09 janeiro de 2003**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 09 jan. 2003. BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006. 262 pg.; il. 1. Educação – Educação Étnico-Racial 2.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 – Inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática, História e Cultura Afro-Brasileira**. MEC.

GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Ministério da Educação: Brasília, 2012.

SOBRE OS AUTORES

Antonio Andreson De Oliveira Silva

Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Antropologia da UFPI, Especialista em Ensino de Filosofia e Sociologia pela Faculdade Focus. Desenvolve pesquisas relacionadas com diversidade cultural nas áreas das Ciências Sociais e Educação. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Antropologia, Diversidades, Interculturalidade e Educação (GPADIE/UFPI), Professor de Filosofia e Sociologia da Educação Básica no Estado Piauí e-mail: antonyoandreson@gmail.com,

Araci Ribeiro De Azevêdo:

Estudante de Bacharelado em Ciências Sociais da Universidade Federal do Piauí. Membro do Engendre (Núcleo de Estudos em Gênero e Desenvolvimento da UFPI). Artista. Áreas de interesse: gênero, comunidades tradicionais, epistemologia, desenvolvimento sustentável, sexualidade.

e-mail: araciraz@gmail.com

Carmen Lúcia Silva Lima

Mestre e doutora em Antropologia pela Universidade Federal do Pernambuco. Pós-doutoranda em Cartografia Social e Política da Amazônia da Universidade Estadual do Maranhão. Professora Associado II do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-graduação em Antropologia da UFPI. Líder do Grupo de Pesquisas sobre Identidades Coletivas, Conhecimentos Tradicionais e Processos de Territorialização da UFPI. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Etnicidade (NEPE) da UFPE e coordenadora do Laboratório do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (PNCSA/UFPI), Bolsista produtividade CNPq, Nível II.

e-mail: carmensllucia@gmail.com

Celso De Brito

Professor Adjunto do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Piauí - UFPI. Associado à Associação Brasileira de Antropologia (ABA) desde 2012. Realizou Pós-Doutorado em Antropologia na mesma instituição, doutorado em Antropologia Social na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, mestrado em Antropologia Social na Universidade Federal

do Paraná - UFPR e graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina - UEL. Atuou no Centro em Rede de Investigação em Antropologia da Universidade Nova de Lisboa (CRIA/FCSH/UNL) e no Instituto de Investigação Científica Tropical (IICT) como pesquisador visitante. Atuou também como pesquisador bolsista no Departamento de Antropologia da Universidade Lumière Lyon 2. É líder do GAPE (Grupo de Pesquisa em Antropologia, Política e Economia). Seus interesses de pesquisas são: Antropologia das Populações Afro-brasileiras, Antropologia do Transnacionalismo e Antropologias Econômica e Política. Atualmente está Editor-chefe da Revista EntreRios do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFPI e Chefe do Departamento de Ciências Sociais da mesma instituição.

e-mail: celsodebrito@ufpi.edu.br

Daniel Eloi Da Silva

graduado em Educação do Campo com aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduado em Licenciatura em Educação do Campo com área de aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais pelo Instituto Federal de Ciências e tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) , Pós Graduando em nível de especialização em Ciências Humanas e Sociais (UFPI) e Mestrando em Ciências Sociais e Humanas pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Tem experiência na área educação do campo, dinâmicas socioambientais e geografia crítica. Atua como professor de Geografia na rede estadual do Rio Grande do Norte.

Email: daniel123eloi@gmail.com

Edilson Pereira Do Nascimento

Professor da Semec e Seduc, Teresina, PI. Mestrando em Antropologia pela UFPI. Bacharelado em Comunicação Social (2002) e graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia também pela UFPI (1997). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tecnologia aplicada a educação, gestão escolar e comunicação. Integrante do Grupo de Angola Zimba de Teresina, PI. Editor da Revista Zabelê do Programa de Pós-graduação em Antropologia da UFPI (PPGant). Destaque como principais interesses: Antropologia das Populações Afro-brasileiras, Capoeira e Negritude aplicada a Educação.

e-mail: nascimentoedilson@gmail.com

Eliane Anselmo Da Silva

É graduada em Ciências Sociais pela UERN (2002), Mestre (2005) e Doutora (2011) em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Professora Adjunto IV do curso de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. É Diretora da Diretoria de ações Afirmativas e Diversidade - DIAAD/UERN. Foi Pró-Reitora Adjunta de Extensão - PROEX/UERN no período de 2021 a 2022. Tutora do Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de Ciências Sociais da UERN. Coordena o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da UERN. É líder do GRUESC (Grupo de Estudos Culturais), também da UERN. Preside a Comissão de Avaliação do Procedimento de Heteroidentificação para as Cotas Étnico-Raciais da UERN. É membro da UERN no Comitê Estadual Intersetorial de Atenção aos Refugiados, Apátridas e Migrantes do Rio Grande do Norte - CERAM/RN. Editora da RESC - Revista de Estudos SocioCulturais. Foi vice coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO - UERN/UFERSA/IFRN), no período de 2019 a 2021. Coordenou o curso de Ciências Sociais do PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), da UERN, Campus de Pau dos Ferros-RN. Tem experiência na área de Ensino, Pesquisa e Extensão, sendo seu campo específico a Antropologia, com ênfase em Estudos Religiosos, principalmente no campo Afro-brasileiro; Relações Étnico-Raciais; Cultura e Diversidade; Antropologia da Educação e Ensino de Antropologia; Refúgio e Migração, com ênfase nos Indígenas Warao.
e-mail: elianeanselmo@uern.br

Francisco Valdey Carneiro

Mestre em Educação - Área de Inovação Pedagógica (Universidade da Madeira - Funchal-Portugal) (2014) com revalidação na Universidade Federal de Alagoas -UFAL(Brasil). Especializações: Psicomotricidade Clínico e Educacional pela Universidade Estadual do Ceará-UECE (2016) e Gestão Escolar pela Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC (2006). Licenciado em História (UECE) e Pedagogia (Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA) (2001) com habilitação em Matemática (2002). Professor da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação de Horizonte-CE. Membro do Grupo de Estudos Tecendo Redes Cognitivas de Aprendizagem (G-Tercoa) da Universidade Federal do Ceará-UFC e do Grupo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Inclusão (NEPI) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS. *Áreas de Estudos e Ensino no Ensino Superior: Alfabetização e Letramento; Multiletramentos; Avaliação da Aprendizagem; Didáticas; Psicomotricidade; História Geral/Brasil; História, Filosofia e Sociologia da Educação; Psicologia da Aprendizagem; Arte e

Educação; Teorias e Tendências Pedagógicas; Inovação Pedagógica; Educação Especial e Inclusão Social; Educação de Jovens e Adultos; Política Educacional; Práticas Pedagógicas; Ética; Sociologia do Trabalho; Educação e Trabalho; Educação e Movimentos Sociais; Ciências Sociais;*Cursos de Licenciatura/Bacharelado com aulas ministradas (Graduação): Pedagogia, História, Administração; *Curso de Pós-Graduação: Alfabetização e Letramento; *Orientador de TCC (Monografia; Artigos; Dissertação);*Artista Plástico, Produtor Cultural.

e-mail: walk.leon@hotmail.com

Genderson Kaio Costa De Souza

É mestrando do Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Direitos Sociais (PPGSSDS) e graduando em Gestão Ambiental pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Possui graduação em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN (2020), Colaborador voluntário do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da UERN (NEABI/UERN). Pesquisa na área de relações étnico-raciais, permanência estudantil, cotas e educação.

E-mail: gendersonsouza@alu.uern.br

José Erbeson Lemos Da Silva

graduado em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade Católica da Paraíba. Área de aprofundamento: Ciências Sociais e humanas. Graduado em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade Católica da Paraíba. Pós Graduando em nível de especialização em Direito Constitucional (FAVENI) e Mestrando em Ciências Sociais e Humanas pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Tem experiência em direito público.

Email: erbeson1@hotmail.com;

Lucas Mateus Nascimento Patucci

Bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Piauí (2019-ATUAL). Liga de Gênero e Diversidade Sexual - Dandara UFPI (2020-2021). Grupo de Estudo e Pesquisa Antropologia, Diversidade, Interculturalidade e Educação - GPADIE UFPI (2022 - ATUAL). Bolsista Fapepi/Cnpq/UFPI.

e-mail: patucilucas@ufpi.edu.br

Marieli Da Silva Resende

Bolsista PBIC/FAPEPI/UFPI, acadêmica do curso bacharelado em Ciências Sociais- UFPI; membra do Núcleo de Estudos em Gênero e Desenvolvimento- Engendre UFPI; membra do Grupo de Estudo e

Pesquisa em Antropologia, Diversidade, Interculturalidade e Educação-
GPADIE UFPI; participou na gestão de 2020 como membra organizadora
da Liga Acadêmica de Gênero e Diversidade Sexual – DANDARA.

E-mail: marieliresente@ufpi.edu.br

Raimundo Nonato Ferreira Do Nascimento

Doutor em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com a realização estágio sanduíche na Universidade Veracruzana, México. Mestrado em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Especialização em Gestão Para o Etnodesenvolvimento pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), Licenciatura em História pela Universidade Federal de Roraima (UFRR) e licenciatura em Ciências Sociais pela ULBRA. Professor Adjunto III e pesquisador do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia PPGAnt da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Líder do GPADIE, Grupo de Estudos e Pesquisa em Antropologia, Diversidade, Interculturalidade e Educação; Bolsista produtividade CNPq, Nível II.

e-mai: nonatorr.33@gmail.com; nonatorr@ufpi.edu.br

Roberto Rufino Freire

Possui graduações em História pela Universidade Estadual do Ceará (2011) e em TECNOLOGIA EM HOTELARIA pelo INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ (2016). Atualmente é professor efetivo da Rede Municipal de Educação de Beberibe-CE, lotado na EMEF Pedro de Queiroz Ferreira e professor de contrato temporário por tempo determinado na EEEP Pedro de Queiroz Lima em Beberibe-CE. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Africana e Afro-Brasileira e coordena atualmente o projeto "Diálogos da Consciência Negra" na EEEP Pedro de Queiroz Lima.

e-mail: roberrufino@hotmail.com