

MIRANDO AS AUSÊNCIAS: NOTAS SOBRE A INSERÇÃO DO POVO NEGRO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA FORMAL BRASILEIRA

LOOKING AT ABSENCES: NOTES ON THE INSERT OF THE BLACK PEOPLE IN BRAZILIAN FORMAL PUBLIC EDUCATION

APUNTANDO A LAS AUSENCIAS: NOTAS SOBRE EL INSERTO DEL PUEBLO NEGRO EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA FORMAL BRASILEÑA

João Augusto dos Reis Neto¹

RESUMO: O objetivo desse texto é refletir acerca das ausências e interdições as quais o povo negro foi submetido ao longo dos séculos na educação formal brasileira. Com isso, desejamos construir uma reflexão sobre o racismo analisando a história da educação formal no Brasil. Para isso, recorreremos à pesquisa bibliográfica como recurso metodológico, tomando como objeto de análise documentos oficiais da História da Educação brasileira, em diálogo com as contribuições dos estudos das relações étnico-raciais o Brasil. Nossas reflexões estão ancoradas na teoria latino-americana da modernidade/colonialidade, no pensamento social afro-brasileiro e nos estudos da crítica pós-colonial. Por meio das reflexões que realizamos neste texto é possível dizer que a História da educação brasileira é marcada pela lógica colonial racista e manteve os negros e negras fora do processo de escolarização formal por séculos. Foi possível perceber que apesar das significativas mudanças políticas e sociais vividas ao longo do século XX, sobretudo desde a redemocratização do país no final da década de 1980, para o processo de inclusão do povo negro na educação formal, ainda há muito que se fazer para a construção de uma sociedade e educação, de fato, inclusiva, equânime e antirracista. Por fim, destacamos, que é um dever ético da educação, e de toda a sociedade, a mobilização em direção ao combate do racismo e à construção de uma educação erguida nos princípios democráticos de equidade e justiça.

Palavras-chaves: Escolarização dos/das negros/negras. História da Educação. Relações Étnico-raciais.

ABSTRACT: The purpose of this text is to reflect on the absences and prohibitions to which the black people have been subjected over the centuries in formal Brazilian education. With that, we wish to build a reflection on racism in the history of formal education in Brazil. For this, we resort to bibliographic research as a methodological resource, taking official documents from the History of Brazilian Education as an object of analysis, in dialogue with the contributions of studies of ethnic-racial relations in Brazil. Our reflections and analyzes are anchored in the Latin American theory of modernity / coloniality, in Afro-Brazilian social thought and in the studies of post-colonial criticism. Through the reflections that we carry out in this text, it is possible to say that the History of Brazilian education is marked by racist colonial logic and kept black men and women out of the formal schooling process for centuries. It was possible to realize that despite the significant political and social changes experienced during the 20th century, especially since the country's redemocratization in the late 1980s, for the process of including black people in formal education, there is still much to be done to the construction of a society and education, in fact, inclusive, equitable and anti-racist. Finally, we emphasize that it is an ethical duty of education, and of the whole of society, to mobilize towards the fight against racism and the construction of an education based on democratic principles of equity and justice.

Keywords: Black people education. Ethnic-racial relations. History of education.

¹ Mestre em Educação, pesquisador no Grupo de Pesquisa Laroyê (UFLA); joaoaugusto.reis@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-0033-699X>.

RESUMEN: El propósito de este texto es reflexionar sobre las ausencias e interdicciones a las que han sido sometidos los negros durante siglos en la educación formal brasileña. Con esto, queremos construir una reflexión sobre el racismo analizando la historia de la educación formal en Brasil. Para ello, recurrimos a la investigación bibliográfica como recurso metodológico, tomando como objeto de análisis documentos oficiales de la Historia de la Educación Brasileña, en diálogo con los aportes de los estudios de las relaciones étnico-raciales en Brasil. Nuestras reflexiones están ancladas en la teoría latinoamericana de la modernidad / colonialidad, en el pensamiento social afrobrasileño y en los estudios de la crítica poscolonial. A través de las reflexiones que realizamos en este texto, es posible decir que la Historia de la educación brasileña está marcada por la lógica colonial racista y mantuvo a los hombres y mujeres negros fuera del proceso de escolarización formal durante siglos. Se pudo constatar que a pesar de los importantes cambios políticos y sociales experimentados durante el siglo XX, especialmente desde la redemocratización del país a fines de la década de 1980, para el proceso de inclusión de la población negra en la educación formal, aún queda mucho por hacer para la construcción de una sociedad y educación, de hecho, inclusiva, equitativa y antirracista. Finalmente, destacamos que es un deber ético de la educación, y de toda la sociedad, movilizarse hacia la lucha contra el racismo y la construcción de una educación basada en principios democráticos de equidad y justicia.

Palabras-clave: Escolarización de los negros. Historia de la educación. Relaciones étnico-raciales.

INTRODUÇÃO

Este texto é fruto das reflexões construídas na disciplina Fundamentos da Educação Brasileira do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de São João Del-Rei, Minas Gerais. De certo modo, ele é fruto dos caminhos que trilhamos na pesquisa de mestrado durante os anos de 2017 a 2019 com o tema das relações étnico-raciais e educação. O que impulsionou a construção deste texto foram as discussões realizadas na disciplina sobre os sujeitos da educação pública formal no Brasil e suas trajetórias. Quem pôde estar na escola durante os anos da dominação colonial portuguesa? Após a independência do Brasil, quem pôde ir à escola? Como a escola acolheu os sujeitos, ditos, fora da norma? Quais os lugares destinados aos negros e negras na História da educação formal brasileira? Essas foram algumas questões que deram início às nossas reflexões e que agora culminam na construção deste texto.

Nesse contexto, as reflexões que faremos aqui estão pautadas na discussão histórica de quem foram/são os sujeitos presentes na escola pública formal brasileira, especialmente a trajetória, ou melhor, a ausência dos negros e negras na História da educação formal brasileira. Com isso, nos dedicamos também a pensar as marcas deixadas pela colonização em nossa educação, especialmente para os negros e negras desse país. Para esse exercício de investigação recorreremos aos documentos oficiais que tratam da educação formal brasileira e à literatura especializada, em uma incursão à pesquisa bibliográfica (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) e histórica (FONSECA, 2000).

De antemão, destacamos que não é nossa intenção (re)criar uma linha do tempo da História da educação formal no Brasil. Nosso esforço está na construção de uma reflexão quase que cartográfica, desenhando rotas, esquadrinhando acontecimentos e revendo linhas para pensar a trajetória do povo negro na educação formal brasileira. Longe de ser esse um exercício definitivo e acabado, nos concentramos em destacar aqueles acontecimentos históricos com maior impacto na trajetória da escolarização negra. Sendo assim, é possível que tenhamos deixado alguns pontos, privilegiado outros e entendemos que é esse o movimento da pesquisa.

Consideramos, pois, que escrever sobre essa temática é romper com os silêncios imposto pela colonização. Tratar do racismo é uma demanda urgente de toda a sociedade

brasileira (RIBEIRO, 2019) e o movimento de reflexão-escrita que fazemos com este texto é uma postura de enfrentamento ao ideário racista da colonização que tem nos sujeitado historicamente (SIMAS; RUFINO, 2020). É preciso que falemos sobre o racismo, tratemos desse assunto com honestidade para construirmos, de fato, uma educação e sociedade antirracista. De certo modo, é isso que tencionamos com esse texto. Esse artigo faz parte do nosso compromisso com uma perspectiva ética antirracista para a construção das educações.

Para que possamos compreender melhor as relações raciais no Brasil, inclusive na educação, não podemos perder de vista as profundas marcas deixadas pela colonização em nossa história. Vale destacar que o Brasil foi o último país do globo a abolir a escravidão negra e que mesmo após 1888 manteve negros e negras em situação degradante de marginalização. Rufino (2019) considera que a colonização não se finda com o processo de independência da colônia, antes, porém, se estende até os nossos dias. Ainda vivemos sob os signos da ideologia colonial, a qual nos legou uma espécie de carregamento colonial que envenena nossas relações sociais (RUFINO, 2019). A este respeito, Quijano (1998), antes, já havia considerado as marcas da colonização naquilo que chamou de colonialidade. Para o autor, a colonialidade é uma marca profunda nos corpos e mentes dos povos colonizados e transcende o modelo de colonização histórica, instalando-se, inclusive, em nossas microrrelações e intersubjetividades.

Maldonado-Torres (2007), sobre este aspecto, ainda considera que o

Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside em el poder de outro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación em un imperio. Distinto de esta idea, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que em vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, através del mercado capitalista mundial y de la idea de raza (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 127).

Consideramos, então, que a colonialidade opera como um padrão de poder e se mantém a partir da naturalização das hierarquias raciais, sociais, de gênero, etárias ao mesmo tempo que permite a reprodução delas de forma que as relações sociais se dão a partir da dominação, da exploração da força de trabalho e da subalternização dos sujeitos que constituem essas sociedades (QUIJANO, 1998). No centro desse projeto antívida (RUFINO, 2019) está a raça, que serve para a manutenção desse sistema necropolítico (MBEMBE, 2018). Como aponta Mbembe (2014) o racismo está no DNA do capitalismo moderno e sem ele não seria possível construir a chamada Europa Moderna, tampouco o capitalismo ocidental.

Podemos, então, tomando como base a crítica pós-colonial de Quijano (1998), Maldonado Torres (2007) e Achille Mbembe (2014; 2018), considerar que o racismo é uma construção da chamada Modernidade, uma vez que a ideia de raça é uma invenção colonial para a criação de regimes de exploração daqueles que foram considerados menos humano, notadamente os não-brancos, não-europeus, os povos autóctones e os africanos. A colonialidade, como um regime de poder que opera em diversas instâncias, desde a materialidade produzindo a miséria até às relações interpessoais e a construção das nossas subjetividades, tem sido responsável pela manutenção da ideia de hierarquização de raças fortalecendo e alimentando um ideário racista que é estruturante em nossa sociedade. Ideário que também construiu e estruturou a educação brasileira desde os jesuítas na colônia.

É preciso assinalar isso para que possamos compreender que as relações sociorraciais estabelecidas na contemporaneidade não estão descoladas de uma herança e de um passado

colonial e escravista do Brasil, tampouco surgiram naturalmente. O que vivenciamos no presente, o racismo, a violência, a interdição física e simbólica do povo negro, é produto de uma história marcada por violações e exploração. Obviamente, precisamos considerar que houve significativas mudanças políticas e sociais, sobretudo no âmbito da educação, a partir do século XX. Contudo não podemos nos ausentar de destacar a ligação do racismo com a herança maldita da colonização em nossa história. Por isso mesmo, não é possível, muito menos eticamente aceitável, pensar a educação deste país sem considerar o racismo estrutural, a herança colonial e o nosso passado escravista.

Entretanto, não podemos, como nos alerta Silvio Almeida (2018) não se pode pensar no racismo também como uma mera consequência da escravidão; é preciso que tenhamos em evidência o caráter estrutural dele, não apenas encerrado na escravidão. Para o autor, é preciso tirar o racismo do âmbito individual, tirar ele da compreensão liberal de desvio de caráter e pensa-lo como um regime de exploração e violência que estrutura as sociedades ocidentais, especialmente aquelas que foram colonizadas.

A História da educação formal brasileira mostra, com evidências irrefutáveis, a exclusão do povo negro dos processos de escolarização formal durante séculos (JESUS, 2012). Santos (2018a) ainda aponta que mesmo diante do ideal de liberdade e igualdade da Primeira República (1889-1930), no período subsequente à abolição, os negros (e indígenas) foram deixados de fora do processo de escolarização formal. Os documentos da época comprovam que a escolarização formal estava destinada aos brancos, em sua maioria filhos dos colonizadores. Santos (2018a) ainda aponta que há poucos estudos e registros sobre a escolarização das populações negras. “A maioria dos trabalhos realizados são estudos e pesquisas sobre a camada mais abastada da sociedade e como esta ajudou na implementação da instrução pública para as camadas populares” (SANTOS, 2018a, p. 1).

Romão (2005) ainda nos conta que a preocupação, por parte das instituições de pesquisa, com a educação dos negros e das negras brasileiras é relativamente recente. Tal fato sinaliza para a necessidade de nos dedicarmos a compreender como se deu o processo de escolarização da população negra deste país e, desse modo, refletir sobre as condições de acesso e permanência do povo negro na educação formal e a necessidade de políticas afirmativas na contemporaneidade.

Nesse contexto, o conhecimento e os dados históricos, como fontes de dados, são formas consistentes de pensarmos a trajetória da escolarização da população negra e é uma ferramenta indispensável no combate aos mecanismos políticos e/ou pedagógicos, que, muitas vezes, são (até hoje) adotados como forma/argumento de interdição ao direito e permanência do povo negro na educação formal. Consideramos, pois, que o movimento de investigação feito aqui, a partir dos registros e documentos históricos, nos permite construir um debate contextualizado, que auxilie na compreensão das relações sociorraciais no Brasil contemporâneo, bem como a luta e dos movimentos negros de resistência às desigualdades e ao racismo, bem como suas conquistas ao longo da história, sobretudo no campo da educação.

A INSERÇÃO DO POVO NEGRO NA EDUCAÇÃO FORMAL

O Brasil possui a segunda maior população negra do mundo, ficando atrás apenas da Nigéria (TRIUMPHO, 2004). Contudo, isso não garantiu às populações negras condições plenas para o exercício de suas cidadanias. O que se percebe, historicamente, é um abismo de desigualdade extrema entre negros e brancos, legando aos primeiros sempre lugares subalternos e interditando, por vezes pela via legal, suas cidadanias, como o direito à educação formal. E, apesar de mais da metade da população brasileira possuir descendência

africana, a presença do povo negro, em nossa história e na formação de nossa sociedade, foi historicamente invisibilizada, silenciada e reduzida à escravidão. Frequentemente, nos currículos e práticas pedagógicas nas escolas, os negros e negras ainda aparecem de modo estereotipado (SANTOS, 2018b), limitados à escravidão, ignorando suas contribuições concretas à construção do Brasil.

Para Nogueira et al. (2008), a história do Brasil foi/é marcada pela eliminação física e/ou simbólica do outro, daquele fora da norma branca europeia. É o que acontece, como aponta Adichie (2019), quando se há uma história única, aquela contada pelos vencedores, nas palavras de Walter Benjamin. Desse ponto de vista Bento (2014) argumenta que os brancos do Brasil, além de se apoderarem materialmente do fruto do trabalho de séculos de escravidão negra, estabeleceram uma espécie de pacto narcísico que visa manter seus privilégios simbólicos e materiais ao mesmo tempo que se autoproclamam como norma. Assim, negros/as e indígenas, os não-brancos, permanecem invisíveis e marginais em nossa sociedade.

Ao nos debruçarmos sobre a História do Brasil, o que observamos é uma ausência constante do povo negro nas narrativas históricas que foram protagonizadas e dominadas pelo colonizador ibérico branco e seus descendentes. Nas salas de aula, de acordo com Lopes (1995), não se conta, de fato, a história social do povo negro. Estes sujeitos estão reduzidos ao horrível período da escravidão. Se ainda considerarmos, em primeiro plano, a história da educação do Brasil, vamos comprovar que ela mostra a exclusão dos negros e negras do processo educativo ao longo da história (JESUS, 2012). Nesse sentido, não podemos ignorar que esses fatos influenciam diretamente a contemporaneidade e a história da escolarização do povo negro.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2004) apontam que o Brasil, Colônia, Império e República, teve, historicamente, no aspecto legal, uma postura permissiva perante a discriminação e o racismo contra os negros, e os efeitos de tal postura são sentidos até hoje pelos negros e negras. A exemplo disso, podemos citar o Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, que estabelecia que nas escolas públicas do Brasil não fossem admitidos escravos.

Historicamente, na educação formal, sempre houve tentativas de exclusão e/ou silenciamento dos negros e negras. Essas práticas aconteciam não só no sentido concreto da ação, como a violência e o extermínio da população negra, mas também pela ação simbólica materializada em uma espécie de racismo (nem tão) velado e que infelizmente ainda permanecem entre nós. Esse processo tem fortes impactos na construção das subjetividades desses sujeitos e alimentam o imaginário racista da sociedade brasileira, como já apontou Bento (2014).

Barros (2005) aponta que sempre fora um desafio para os negros e negras permanecerem no ambiente escolar tendo em vista não somente a origem social, mas, sobretudo, a cor da pele. Dentre as várias formas de silenciamento desses sujeitos, há a manutenção de argumentos que deram origem e sustentaram o chamado mito da democracia racial, que pressupunha a inexistência de preconceito racial no Brasil, pelo qual considerava-se que não existia racismo e, desse modo, havia uma convivência harmônica entre negros e brancos. Bento (2014) também pontua que as ideias de Gilberto Freyre no livro *Casa grande e senzala* (1933) davam sustentação a esse pensamento de viés racista e foram, em grande parte, responsáveis pela manutenção dos argumentos da elite branca, que via ali uma oportunidade para defender a manutenção de seus privilégios em virtude de sua condição de brancos.

Compreender que esse e outros mitos sociais na narrativa histórica do Brasil contribuem fundamentalmente para a construção do pensamento social, para as relações que estabelecemos com o outro e para a construção das identidades é crucial, sobretudo quando

desejamos repensar essas relações no contexto da educação. Não podemos admitir, como assegura Gomes (2012) e Ribeiro (2019), que a luta contra o racismo seja só do povo negro, mas compreender e assumir que é uma luta de toda a sociedade. Nesse sentido,

[...] o estudo das ideologias raciais no Brasil nos fornece uma excelente oportunidade para analisar a dinâmica da mitologia social. Os mitos sociais, como sabemos, são constantemente criados e destruídos. São uma parte integrante da realidade social e não devem ser vistos meramente como um epifenômeno. Na vida diária, mito e realidade estão inextricavelmente inter-relacionados (COSTA, 2007, p. 367).

Desse modo, compreender como essa narrativa racista foi criada, com a naturalização da hierarquização racial na sociedade brasileira, é indispensável para uma prática e uma vida comprometida com uma perspectiva antirracista. O mito da democracia racial e outras marcas históricas oriundas desses argumentos se arrastaram ao longo da nossa história e hoje vivemos, então, uma situação um tanto quanto paradoxal. De um lado, há um discurso de louvor à miscigenação e à diversidade étnica do Brasil, o que tende a reforçar o mito da democracia racial, e, de outro, na vida prática, a presença reinante de episódios de racismo, intolerância e discriminação (NOGUEIRA et al., 2008). Podemos dizer, portanto, que há uma glamourização da diferença e da miscigenação no nível das aparências e do discurso, enquanto que, cotidianamente, no nível das ações, permanecessem a intolerância e a discriminação.

Ao longo dos séculos, o povo negro no Brasil ocupou um lugar subalterno, desprovido de sua condição humana e isso também se refletiu na história da educação formal brasileira. Contudo, a intensa ação dos movimentos sociais e do movimento negro fez com que a questão racial estivesse na pauta das discussões e disputas sociais e políticas. Por isso, com caráter de denúncia e reação, sua atuação tem sido importante para a comprovação da falsidade da democracia racial no Brasil (ROMÃO, 2005) e para a construção de uma sociedade que reaja veemente ao racismo e à discriminação.

Como dito anteriormente, a história da educação do Brasil nos permite, de modo bastante seguro, comprovar a exclusão dos negros e negras do processo educativo formal (JESUS, 2012). Em um exercício de digressão histórica, a partir do texto de Moraes (2012), é possível observar que o ainda não constituído Estado brasileiro, na forma de Colônia, vetava a participação dos negros na educação formal de maneira oficial. Para Moraes (2012), no período colonial, o papel da educação era reproduzir a ordem estamental, ou seja, a desigualdade. Em seu texto, a autora demonstra, por meio de registros históricos, que a oferta de instrução, nos diferentes níveis, estava intimamente associada à posição que os sujeitos ocupavam dentro daquela ordem social. Ou seja, estava ligada à condição de ter ou não poder, dinheiro, posses. Assim, os sujeitos de classes mais abastadas se escolarizavam com recursos próprios, muitos deles com professores particulares em seus domicílios, enquanto que os sujeitos de classes baixas estavam condicionados à interdição do direito à instrução. Essa situação se agrava mais quando trazemos à cena a questão da origem racial. Os negros escravizados e seus descendentes estavam completamente excluídos da oferta de ensino e do acesso à escola.

Para compreendermos melhor essa questão, é preciso entender o modelo de colonização portuguesa. Diferente de outros Estados europeus colonizadores, Portugal, basicamente, não detinha o controle absoluto sobre os seus súditos. Havia em seu modelo uma dinâmica interna diferente dos demais colonizadores. Esse modelo, de certa forma, favorecia as relações de clientelismo na colônia, onde algumas famílias ou senhores detinham e ocupavam o poder local e o usavam em seu próprio benefício (MORAIS, 2012). Desse modo, a dinâmica interna da colônia era determinada por essas relações. O acesso à escolarização

estava, então, vinculado às relações que eram estabelecidas entre as pequenas elites da colônia. Essa ainda é uma marca da colonização portuguesa, que até hoje se encontra enraizada em nossa sociedade: as relações de clientelismo, de favoritismos e com pouco apreço democrático. Aspectos perpetuados pela colonialidade e que dificultam a emergência de uma sociedade, de fato, democrática.

Morais (2012) também ressalta que essa perspectiva de educação desigual foi a tradição herdada após a independência do Brasil em 1822. Novamente, sobretudo se avaliarmos os índices de evasão escolar, vamos perceber que o que se vive hoje na educação brasileira é parte do legado histórico de exclusão e desigualdade. Novamente, o que se percebe é que o povo negro foram/são os sujeitos mais atingidos nesse processo.

Mesmo a Constituição Imperial de 1824, que previa educação primária gratuita a todos os cidadãos, excluía sistematicamente os negros na condição de escravizados embora os negros libertos pudessem frequentar os estabelecimentos de ensino (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016). Essa era a realidade em diversas províncias do então Império do Brasil, como mostra Veiga (2008). “Esse fator tem sido interpretado também como impedimento da frequência dos negros, gerando uma série de equívocos na história da escola” (VEIGA, 2008, p. 502).

Em 1827, pela primeira vez, foi publicada uma lei nacional que versava sobre a instrução pública, a qual vigoraria até 1946. Entretanto, ela não fazia nenhuma menção à educação escolar dos negros e negras (SAVIANI, 1999). Por cerca de dez anos, após a publicação da Constituição Imperial, não houve legislação alguma que trouxesse determinações relevantes para compreender a questão da educação dos negros (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016).

Em alguns momentos do desenvolvimento da instrução pública, em diversas províncias, foi oficialmente negado o acesso da população negra às instituições escolares. A reforma da instrução primária realizada em 1837 na província do Rio de Janeiro, por exemplo, proibia a frequência à escola daqueles que sofressem de moléstias contagiosas, dos escravos e dos pretos africanos, ainda que livres e libertos (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016, p. 236).

Almeida e Sanchez (2016) também apontam que a maioria de negros e pobres na educação pública se dava apenas nas escolas primárias. Nos níveis mais elevados de ensino, como aponta Veiga (2008), havia uma predominância de pessoas brancas provenientes das elites da época. Tal fato nos permite constatar que havia uma interdição não só simbólica, mas concreta ao acesso dos negros e negras à educação escolar pública. Nesse sentido, apontamos que a interdição da presença negra na escola formal era um projeto concreto na construção do Brasil.

A partir das reflexões desses autores, bem como de Gomes (2011a; 2011b), compreendemos que o que se observa atualmente na educação formal, em menor escala nos anos iniciais da educação básica, mas muito comum nos anos finais e no ensino superior, é a manutenção dessas relações desiguais instituídas no período colonial/imperial, acirradas pelas relações excludentes do sistema capitalista num contexto de globalização. O racismo e a custosa inserção do povo negro em nossa sociedade são processos históricos que, infelizmente, produziram uma sociedade extremamente desigual marcada pela discriminação.

Em seu texto, Vidal (2003), citado por Almeida e Sanchez (2016), aponta que, ao longo do século XIX, a educação escolar era uma forma de promover um fortalecimento do poderio estatal e uma tentativa de romper com os espaços domésticos populares, além de criar um comportamento desejável para este novo cidadão do então Brasil Imperial. É nesse contexto também que Almeida e Sanchez (2016) destacam que, embora a escola imperial estivesse voltada a um modelo eurocêntrico e à homogeneização cultural da sociedade da época, havia uma pequena participação de negros libertos na instituição escolar. Todavia,

essas instituições não promoviam qualquer tipo de ação que permitisse a permanência desses sujeitos. Pelo contrário, havia um duplo desafio colocado aos escravos libertos que estavam nesses espaços: um era a discriminação racial a que estavam submetidos e o outro era a pobreza. Essa dupla exclusão foi um fator decisivo para a marginalização em massa dos negros e negras.

Gondra e Schueler (2008) também afirma que, nesse período, houve certa penetração do negro brasileiro na instrução formal, o que, nas palavras dos autores, rompe com a crença da “completa ausência” desses sujeitos, bem como dos indígenas, na instrução formal no século XIX. Veiga (2008) também aponta que há uma certa inconsistência histórica nesse contexto, uma vez que os registros associam negros a escravos. Contudo, os autores reconhecem que essa pequena participação negra não significou, de fato, permanência e/ou instrução inclusiva para esses sujeitos dados os fatores sociopolíticos da época. Vale destacar também, ainda de acordo com esses autores, que havia, sim, práticas de instrução não formal para essa população, o que garantiu que muitos, ainda na condição de escravos, minimamente se alfabetizassem. No entanto, isso era restrito.

Esse fato demonstra também que a condição de escravizado não era algo aceito sem nenhuma resistência por parte dos negros e negras. Almeida e Sanchez (2016) contam que a formação de grupos, evitando o isolamento, foi uma das estratégias de resistência dos negros e negras, o que permitiu que fortalecessem suas práticas culturais e religiosas, bem como a instrução “informal”. A exemplo disso, podemos considerar as “roças/terreiros de candomblé”, os *ilês*, que tinham, para além da religião, um papel social, a construção e manutenção de um modo de vida coletivo, em comunidade, além de ser um espaço-tempo de referência para a construção da identidade negra. Era ali, nesses espaços, que havia muitas práticas de socialização da cultura africana e práticas de educação. Leite (2006) argumenta que nos *ilês*, ainda hoje em dia, é possível enxergarmos esses princípios educativos, especialmente nos rituais iniciáticos e na tradição oral, que é parte fundante dessas tradições.

Essas organizações, assim como a fundação dos quilombos, como o de Palmares, na Serra da Barriga, na então capitania do Pernambuco (atualmente, o estado do Alagoas), são marcas, historicamente reconhecidas, da resistência e da luta do povo negro contra a escravidão. Outro exemplo da resistência negra, mais recente em nossa história, é a formação dos Movimentos Negros com vistas a uma atuação política concreta e sistemática estabelecendo estratégias de resistência e luta contra o racismo.

Foi só no final da década de 1870 que surgiu uma legislação que tratava da educação dos negros:

Em 1878, um decreto permitiu a matrícula de negros libertos maiores de quatorze anos nos cursos noturnos (...). No ano seguinte, com a reforma do Ensino Primário e Secundário de Leôncio Carvalho – nome dado em referência ao Ministro que defendia a adoção da educação de adultos, dos cursos noturnos e da autorização de frequência à escola pelos escravos – instituiu-se a obrigatoriedade do ensino dos sete aos quatorze anos e caiu o veto que proibia a frequência dos escravos nas escolas públicas (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016, p. 238).

De acordo com os autores, esse processo permitiu, ainda que em pequena escala, que alguns negros libertos frequentassem escolas profissionais noturnas, o que os tornava aptos para promoverem o letramento de outros negros e negras em espaços informais, configurando-se como uma das formas de acesso à escolarização primária antes da extinção legal da escravidão. Entretanto, de acordo com Gonçalves e Silva (2000), algumas províncias vetavam completamente a presença de negros escravos, libertos e livres, como era o caso de São Pedro do Rio Grande do Sul.

Ainda de acordo com esses autores, o Estado não foi o único provedor de cursos noturnos que pudessem ser frequentados por negros. Algumas instituições/associações literárias e/ou políticas também mantiveram suas escolas. Muitas vezes, esses espaços serviram como lugar de propaganda política, aliciando os negros em prol da causa abolicionista e republicana. Porém, essas escolas noturnas foram, no período em questão, uma estratégia de desenvolvimento da instrução pública, mas tinham em seu bojo fortes mecanismos de exclusão, o que vetava, muitas vezes, a presença dos negros nesses espaços, mesmo que libertos (GONÇALVES; SILVA, 2000).

Esse cenário não possuía, de fato, grandes mudanças que levavam à democratização do acesso à instrução pública dos negros, tampouco tratavam da exclusão desses sujeitos. Mesmo após a abolição da escravidão em 1888, não houve uma inserção/integração, real, desse grupo na sociedade brasileira e, por conseguinte, na educação formal embora houvesse uma consciente e consistente organização de parte dos negros recém-libertos e considerados “letrados” para lutar pelo exercício pleno de suas cidadanias e de seus descendentes (GONDRA; SCHUELER, 2008).

Foi nesse contexto, a partir de 1889, que surgiram os primeiros sinais de uma militância, por parte de intelectuais negros, pelos direitos da população negra. Surgia, então, os primeiros grupos do Movimento Negro brasileiro, que ainda não tinha um projeto político amplo, mas com a exigência do direito à educação como central em suas reivindicações (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016). As ações desses grupos mesclavam ações educativas com aquelas de assistências jurídica, médica etc. Esses grupos eram conhecidos, à época, como movimento associativos dos homens de cor. Eles

atuavam, no campo educativo, por meio de tentativas de conscientização da população negra sobre a necessidade de educação e de mobilização social. Desenvolviam ações culturais e procuravam preencher as lacunas educacionais deixadas pelo Poder Público criando suas próprias escolas, focadas no Ensino Básico, essencialmente na alfabetização (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016, p. 238).

Com as reformas que seguiram, como a *Rivadária Correa*, em 1911, que instituiu o pagamento de taxas nas escolas e exames admissionais para o ingresso nela, a educação passou a ser privilégio das elites, com pouquíssimas exceções. Já no século XX, a partir da década de 1930, houve uma maior articulação do Movimento Negro, como, por exemplo, a Frente Negra Brasileira (1931-1937) em São Paulo. O grupo chegou a fundar uma escola na capital paulista em 1931, onde se ministravam cursos de alfabetização, movimentos culturais etc. (SILVA; ARAÚJO, 2005). Esse movimento se expandiu para o restante do Brasil, como nos estados de Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Com o Estado Novo (1937-1945), a partir de uma pressão do Estado, houve uma desarticulação dos movimentos sociais, que acabou, por assim dizer, sufocando a atuação desses grupos. No entanto, também houve resistência por parte desses grupos, que, muitas vezes, se articulavam com outras questões políticas e sociais.

Na década de 1960, precedida pelos debates acerca das questões raciais ligadas à eugenia e formas de organização social a partir de raças, houve uma enorme disputa de poder pela questão do financiamento da educação (MONTALVÃO, 2010). Assim, nasceu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 4.024 (BRASIL, 1961), fruto da Constituição de 1946, e que, de modo oficial, veio colocar a questão da (des)igualdade racial perante a escola pública ainda que de forma, digamos que, superficial. A Lei, no Título I – “Dos Fins da Educação”, no Art. 1º destaca:

A educação nacional inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana tem por fim: A condenação a qualquer tratamento desigual

por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (BRASIL, 1961).

Não podemos afirmar em que dimensão tal fato chegou à realidade e ao povo negro, haja vista que a implantação de fato da Lei foi barrada pelo golpe militar de 1964, que levou o Brasil a uma ditadura que durou mais de 20 anos. Contudo, é possível perceber que essa questão esteve dentro do universo de debates e preocupações dos educadores, especialmente negros e negras, e das forças políticas que estavam em cena no episódio da aprovação da Lei. Em 1971, com a aprovação da nova LDB, manteve-se esse texto. No entanto, a tônica da educação é outra, voltada à questão da industrialização e da educação técnica (CURY, 1998), e, conseqüentemente, o debate das questões étnico-raciais foram secundarizados (DIAS, 2005). Novamente o que se percebe é que a agenda política da discussão do racismo e das desigualdades raciais no Brasil não era uma prioridade.

Na década de 1980, sobretudo na segunda metade, com o processo de redemocratização do país, houve maior articulação dos movimentos sociais ligados à questão racial (GOMES, 2011b), sobretudo do Movimento Negro Unificado (MNU), que protagonizou grandes episódios na luta contra o racismo e a discriminação do negro no Brasil. De acordo com Gomes (2011b), a atuação do Movimento Negro, a partir desse momento, extrapola a questão da denúncia e passa a reivindicar uma posição do Estado frente à questão étnico-racial, passando, sobretudo, a questioná-lo sobre a sua suposta posição de neutralidade diante da realidade racista brasileira e a cobrar dele ações diretas na educação.

Como apontam Almeida e Sanchez (2016) e Gomes (2011b), a atuação intensa do Movimento Negro desaguou na Constituição promulgada em 1988, que, ao menos na forma da lei, estabelece igualdade entre os cidadãos brasileiros. Posteriormente, esses debates se intensificaram, particularmente pela atuação do movimento negro, e isso teve reflexos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

No entanto, Rodrigues (2005) reconhece que nem a Constituição de 1988 nem a LDB de 1996 incluíram, de fato, as reivindicações do Movimento Negro no campo da educação. Almeida e Sanchez (2016) ainda destacam que, na Constituição, a recusa da inclusão das propostas do Movimento Negro no texto da Lei veio justificada sob a alegação de que essas questões deveriam ser tratadas em legislação complementar. No caso da LDB, os autores citados, recorrendo a Rodrigues (2005), apontam que a recusa dessa inclusão no texto sobre a reformulação do ensino de História do Brasil, incluindo o estudo da história das populações negras, como havia sido proposto pela então senadora Benedita da Silva, foi justificada sob a ideia de que, ao tratar de uma base nacional comum, conforme previa a LDB, não seria necessária uma área exclusiva para a temática proposta. Essas ações talvez tenham sido mais uma manobra para o silenciamento dessas questões, constantemente camufladas no debate de classes e/ou jurídico como no caso da Constituição.

Todavia, é preciso destacar que a LDB de 1996, pela primeira vez na história da educação do Brasil, trata da democratização do ensino básico e, como bem coloca Cury (1998), assegura o mínimo de igualdade de oportunidades de acesso à escolarização. Para Cury (2002), o avanço da educação escolar foi fruto de lutas inspiradas em concepções democráticas da sociedade que buscavam igualdade para todos. Nesse sentido, a própria LDB promove uma inserção maior das populações afro-brasileiras no ensino básico e suscita outra questão, que é a da permanência desses sujeitos na escola, pois é impossível falar da LDB sem falar das desigualdades no Brasil (CURY, 1998). Mesmo passível de críticas, é preciso considerar uma legislação como a LDB de 1996 como um avanço muito significativo na história da educação do Brasil.

A LDB não tratou claramente sobre a educação dos negros e negras, mas abriu precedentes para que a questão, já em pauta das discussões do movimento negro e outras

entidades civis ligadas à educação, seja repensada no âmbito legal. Em 1997, com a eleição de um presidente civil em um regime democrático, na gestão de Fernando Henrique Cardoso, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais com os chamados Temas Transversais, que deveriam orientar, de forma não obrigatória, a inclusão das chamadas temáticas necessárias para a formação da cidadania dos alunos (BRASIL, 1997), dentre elas a questão da Pluralidade Cultural. O tema, embora não fizesse menção direta à questão racial, colocava algumas questões sobre as relações étnico-raciais no Brasil.

Entretanto, houve muitas críticas ao texto do PCN (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016), sobretudo porque os Temas Transversais não estavam integrados ao currículo oficial. Especificamente relacionado ao tema transversal Pluralidade Cultural, as críticas recaíam sobre o fato de que o texto não questionava os padrões culturais dominantes, reforçando a hegemonia cultural branca dominante no currículo oficial e nos programas de ensino. Nesse aspecto, as orientações não davam conta da problemática estabelecida historicamente pela discriminação e desigualdade em relação ao povo negro.

Foi só em 2003, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que houve a aprovação de uma legislação específica para o trato da questão étnico-racial na educação. A Lei 10.639 instituiu a obrigatoriedade, em todos os níveis de ensino, do ensino de História e cultura afro-brasileira nos currículos da educação básica (BRASIL, 2003). A Lei 10.639/03 é fruto de lutas intensas dos movimentos negros e é considerada um marco na educação brasileira, como discutimos mais a diante.

Com esse apanhado histórico, é possível perceber, conforme Gondra e Schueler (2008), que não foram pouco os obstáculos enfrentados pelos negros em relação à inserção na escola formal no Brasil. Essa é uma questão histórica, que se arrasta até os dias de hoje e nos coloca frente ao desafio, como educadores/as, de pensarmos essas relações, sobretudo nos espaços educativos. É um convite ao rompimento do silêncio assujeitador a que estão submetidos os negros e negras deste País.

Também, reconhecemos que talvez o grande eixo para se pensarem esses e outros processos de desigualdades, na atualidade, seja a questão da exploração desses povos, historicamente colocados à margem, a partir das relações de exclusão mantidas no interior do capitalismo. Nesse sentido, Gomes (2011b) também aponta que uma das reivindicações do Movimento Negro é que se compreenda a questão racial como forma de opressão e exploração estruturantes das relações econômicas e sociais acirradas pelo capitalismo, que aprofunda as desigualdades. De modo recorrente, a discriminação racial é concomitante à classe social. Dito de outra forma, a pobreza é negra.

Essas questões nos levam a refletir sobre os rumos que estamos (ou que estão) dando para a construção do nosso País, sobretudo num contexto de instabilidade sociopolítica e de acirramento de disputas ideológicas e uma ofensiva conservadora e racista, favorecendo a manutenção de uma cultura de intolerância e ódio. Um momento em que nossas garantias democráticas e nossos direitos adquiridos historicamente estão ameaçados, afetando diretamente os mais pobres, os trabalhadores, as mulheres, as pessoas com deficiências, os negros e negras deste País. Desse modo, exige-nos reflexões mais profundas acerca desse processo e de (re)pensar o nosso lugar dentro dele, inclusive na educação e na pesquisa.

DO DISCURSO REPUBLICANO DE IGUALDADE PARA TODOS ÀS POLÍTICAS DE REPARAÇÃO: O CASO DA LEI 10.639/03

Historicamente, a defesa da educação pública e universal fez parte da trajetória de vários educadores brasileiros, como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Contudo, muitas vezes, a discussão racial, como devidamente reivindicou o Movimento Negro ao longo do século

XX, foi secundarizada no debate público. Por vezes, a questão do racismo foi sendo invisibilizada dentro do debate de classes e isso não possibilitou, em nossa leitura, o devido trato à questão em nossa sociedade. Os dados escolares da primeira metade do século XX apontam que, mesmo com políticas públicas que tentavam garantir o acesso universal à escola pública, a grande parte da população que permanecia fora da escola era negra.

A partir da década de 1970 os movimentos negros passam ter a educação como uma de suas principais pautas políticas. Nesse momento há, por parte do movimento negro, ênfase na denúncia do ideal de branqueamento presente na escola, nos currículos e livros didáticos, no enfoque que dava ao negro, no seu jeito de ser, focando seu caráter dócil e apagando as resistências ao regime da escravidão e a omissão dos interesses subjacentes à “abolição” (RODRIGUES, 2005).

A partir da situação diagnosticada, o movimento negro passou a exigir do sistema educacional formal o reconhecimento e valorização da história dos descendentes de africanos, o respeito à diversidade, identificando na educação a possibilidade de se construir uma identidade negra positiva (RODRIGUES, 2005, p. 45).

Na década de 1980, sobretudo em sua segunda metade, com o processo de redemocratização do país, há uma maior articulação dos movimentos sociais ligados à questão racial (GOMES, 2011a; RODRIGUES, 2005), sobretudo do Movimento Negro Unificado – MNU que protagonizou grandes episódios na luta contra o racismo e a discriminação do negro no Brasil. Além disso, as pesquisas acerca da condição da população negra, sobretudo na educação, engrossam os movimentos de denúncia destas entidades (RODRIGUES, 2005). Para Gomes (2011a) e Rodrigues (2005) a atuação do Movimento Negro a partir desse momento extrapola a questão da denúncia e passa a reivindicar uma posição formal do Estado frente à questão étnico-racial, passando, sobretudo a questioná-lo sobre a sua suposta posição de neutralidade diante da realidade racista brasileira e cobrar dele ações diretas no campo da educação. Se questionava o discurso republicano de igualdade para todos demonstrando a violência do Estado contra a população negra e a sua sistemática exclusão de direitos, dentre eles, a educação. Foi uma década de intensos debates no entorno da questão racial passando, como já dito, pela promulgação da Constituição Federal em 1988 e, mais à frente, pela promulgação da LDB em 1996.

Embora a LDB fosse o primeiro marco legal que faz menção à diversidade étnica do país, seguida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (publicados em 1997), não contemplava, de fato, a questão étnico-racial, uma vez que não colocavam como princípio repensar os currículos e as práticas pedagógicas, tampouco a formação de professores, dominadas pela perspectiva cultural hegemônica (GOMES, 2011a), colonizadora, mantenedora e difusora da teoria do branqueamento. Tanto os currículos quanto às práticas nos cotidianos escolares estavam/estão associados ao molde colonial da educação brasileira, marcada fortemente por uma herança cristã escravocrata, excludente e discriminatória. Dado esse cenário, houve uma intensa mobilização, sobretudo de intelectuais negros e negras, para repensar essas questões no âmbito da educação.

No período posterior à LDB houve uma intensa mobilização para repensar estas questões no âmbito da educação e em 2001 o Brasil participou da I Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, em Durban na África do Sul, no qual foi apontada a criação de uma plataforma de ação que afirmava a crença entre o direito à educação e a luta contra a discriminação racial (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016; GOMES, 2011). A partir deste momento foi se intensificando as discussões sobre o combate às diferentes formas de discriminação e racismo na educação.

A partir daí “desencadeia-se um processo de pressão ao Ministério da Educação, aos gestores dos sistemas de ensino e às escolas públicas sobre o seu papel na superação do

racismo na escola e na sociedade” (GOMES, 2011a p. 113). Neste momento podemos perceber que o discurso do Movimento Negro estava centrado na garantia do direito ao acesso à educação, mas também reivindicavam seu lugar na história do Brasil. Reivindicavam seu lugar na sociedade, que fora historicamente negado, e nas narrativas históricas e sociais também no contexto da educação. O discurso e posicionamento do movimento negro visavam construir ações para uma mudança social efetiva, almejando uma sociedade mais justa e igualitária, também por meio da educação. O tom dos movimentos negros nesse momento era de questionar a ordem republicana apregoada no discurso da nova república, pós ditadura militar.

Em 2001, o Brasil participou da “I Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância” em Durban, África do Sul. Na Conferência, foi apontada a criação de uma plataforma de ação, que afirmava a crença entre o direito à educação e a luta contra a discriminação racial (ALMEIDA & SANCHEZ, 2016). Esse foi um marco importante na luta antirracista no Brasil, inclusive fomentando outros debates na sociedade.

Em 2003, com o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, há o que Gomes (2011b) chama de aprofundamento do debate das questões étnico-raciais no âmbito da criação e efetivação de políticas públicas. O clima de diálogo entre Governo e sociedade civil, movimentos sociais favoreceu a pauta das questões raciais e o debate sobre as desigualdades sociais no Brasil. A autora ainda destaca que foi nesse contexto que, pela primeira vez no Estado brasileiro, foi instituída a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2001, e, no Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004.

Como parte dos compromissos feito com a sociedade e com o movimento negro, o então Presidente Lula, finalmente, sanciona a Lei 10.639, no dia 09 de janeiro, alterando o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Isso significou um comprometimento desse governo com o reconhecimento da necessidade de se pensar em políticas de Estado para o combate à discriminação, o preconceito e o racismo para a superação das desigualdades deste país. Foi uma resposta do Estado perante os anseios e as lutas do movimento negro, dos negros e negras deste país. Foi a primeira vez, na legislação brasileira, que a categoria raça foi reconhecida como categoria estruturante das relações sociais no país para a construção de políticas públicas. Isso demonstra o reconhecimento da inviabilidade da ideia republicana de idealização da igualdade. Não somos todos iguais. E é preciso que isso seja problematizado, seja discutido para que alcancemos, de fato, uma sociedade equânime.

A Lei 10.639/03 tornou obrigatória a inclusão do estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura afro-brasileira e papel do negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003). Além disso, ela impactou diretamente a formação de professores e professoras nos cursos de licenciatura do Brasil. De acordo com Gomes (2011a), a Lei 10.639/2003 se configura, no âmbito da proposição, uma política educacional de Estado. Em relação à forma de lei dessa proposta, é preciso destacar que, de acordo com Cury (2002), a lei é a inscrição legal de um direito conquistado historicamente. Ela é um importante instrumento de luta através do qual é possível garantir condições mais propícias para a democratização da educação e a possibilidade de minimização das desigualdades.

É preciso pontuar que essa lei não pode ser vista como um favor do Estado para com as populações negras, tampouco como algo dado. Ao contrário, essa Lei foi uma conquista histórica dos movimentos sociais, do Movimento Negro, da união de diversas vozes e forças sociais, que lutaram em torno da causa da igualdade étnico-racial e do combate ao racismo.

Ou seja, é preciso que ela seja encarada como fruto de lutas sociais. Julgamos necessário incluir essa questão, pois, frequentemente, mesmo no campo da educação, deparamo-nos com argumentos calcados no discurso universalista republicano, que tende a colocar o Estado de forma neutra diante das questões de desigualdade e tensões no campo das relações étnico-raciais, justificando que, ao fazer para todos, sem distinção de raça, o Estado garante a inclusão dos negros e negras. No entanto, vários estudos nos mostram a necessidade de ações afirmativas e políticas de reparação que buscam construir equidade em nossa sociedade, como os de Brasil (2004), Rodrigues (2005), Henriques (2002) e Rosenberg (1996) dentre outros. Essa questão não pode ser camuflada no bojo das discussões generalistas da desigualdade social, tipicamente oriundas de setores supostamente liberais com feições antidemocráticas.

Como já dito por Cury (2002), é preciso encarar as leis como uma forma de garantia dos nossos direitos, como resultado de um processo histórico de lutas. Nesse aspecto, assim como apontado por Almeida e Sanchez (2016), essa legislação representa uma conquista importante para a população negra, garantindo, ainda que de modo insuficiente, a efetiva inclusão dessas populações na instituição escolar. Além disso, ela pode contribuir de forma direta para a descolonização dos currículos e a desconstrução da legitimação de preconceitos e ações discriminatórias por meio do conhecimento, como é o caso da Lei 10.639/2003.

Dessa maneira, as leis podem engendrar dentro do próprio discurso pedagógico cotidiano outras possibilidades de construção de uma educação plural, multicultural e acima de tudo que se pautem no respeito às diferenças. Assim, uma educação que faça das diferenças a matéria-prima para a construção da sociedade e superação do racismo, como pontua Paulo Freire (1992). Contudo, reconhecemos, bem como Gomes (2011a), que as ações a partir da lei carecem de um maior enraizamento para sua efetivação embora seja perceptível seu potencial indutor de ações e programas que valorizem a perspectiva inclusiva e garantam o respeito às diferenças. Não podemos, entretanto, ter uma visão ingênua e acreditar que as tensões presentes neste processo histórico desaparecem com a sanção da lei. Esse é um processo tenso e intenso de disputa em todos os âmbitos da sociedade, do discurso cotidiano da/escola às questões políticas de financiamento da educação, por exemplo.

A Lei 10.639/2003 precisa ser compreendida no complexo quadro social racista no qual incide. De forma bastante concreta, sabemos que a consolidação de uma lei se dá nas tensões, nas disputas de lugares e poderes, sobretudo no contexto escolar. Sua efetivação, nesse sentido, depende da necessária mobilização da sociedade civil, a fim de que seja garantido o direito à diversidade étnico-racial como tratado na lei (GOMES, 2011a).

Ainda que haja ressalvas a serem feitas no contexto da Lei 10.639/03, há que se considerar que ela representa uma conquista histórica das populações negras e garante também a efetivação do debate racial para toda a sociedade civil. O que ela traz é a necessidade (permanente) de nos debruçarmos sobre as relações étnico-raciais a fim de (re)construir a nossa sociedade.

VISLUMBRANDO HORIZONTES: A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NA ESCOLA

Atravessamos um momento político complexo que fora instalado por setores reacionários que dominam o capital financeiro e, por conseguinte, a política nacional desde 2014. A queda de uma presidenta eleita democraticamente, em 2016, sob a alegação de irregularidades fiscais, levou ao poder a mais baixa classe política brasileira, e isso se materializou na instalação de uma agenda neoliberal conservadora marcada pela precarização dos serviços públicos e pela fragilização dos direitos dos pobres. Como resultado disso há um aprofundamento dos abismos sociais de desigualdades deste país. Esse projeto necropolítico (MBEMBE, 2018) marca a ruptura com um movimento considerado progressista, que vinha

se difundindo pela sociedade e de forma intensa na educação com a inclusão de temas como a questão étnico-racial, a diversidade sexual e as relações de gênero nos debates sobre currículos, formação de professores etc.

Esse cenário se tornou muito mais delicado desde 2018 com a eleição da extrema direita à presidência da República e ao Congresso Nacional. A educação se tornou a principal vítima desse projeto de adoecimento social e sofreu graves golpes nos últimos dois anos. Contudo, mesmo com tantas perdas e golpes no campo de disputa social e política, é preciso pensar a educação e as instituições de produção do conhecimento, como as universidades e a escola, como construções sociais dinâmicas que não estão estancadas no tempo ou descoladas da realidade social. Portanto, conservam em si o motor de produzir outras realidades, inventar rotas de fuga e romper com a ordem hegemônica.

Consideramos que essas instituições são organismos sociais capazes de produzir respostas a essa realidade crítica. Por isso, concordamos com Gomes (2012) quando a autora aponta que o debate sobre a diversidade epistemológica do mundo, sobretudo na contemporaneidade, encontra um espaço maior nas ciências humanas e, conseqüentemente, na educação, embora o cenário atual não seja o mais otimista. Nesse aspecto a crítica pós-colonial nos informa sobre uma perspectiva de mundo decolonial que exige uma postura epistemológica e ética de rompimento com as amarras coloniais, inclusive no campo do conhecimento. É chegado o momento das insurgências, como pontua Maldonado-Torres (2007).

Gomes (2012) ainda destaca que, quanto mais se universaliza o direito à educação, mais a escola se abre para uma diversidade de sujeitos e saberes que foram historicamente marginalizados historicamente. Esses sujeitos ao chegarem com diferentes trajetórias, outras visões de mundo e saberes impõem uma discussão sobre a própria escola e também sobre o currículo. Outros sujeitos demandam outras pedagogias (ARROYO, 2012), demandam a descolonização dos saberes e das práticas.

Abdias do Nascimento (1978), ao se referir ao sistema escolar brasileiro, lá na década de 1970, já apontava que há sempre uma desvalorização e, de certa forma, até uma degradação da África, dos africanos, dos afro-brasileiros e suas culturas. Ao mesmo tempo há a exaltação ao colonizador branco europeu e, mais recente na História, aos Estados Unidos. O que observamos, ainda que em menor medida, é que isso também está presente em nossas escolas. Daí a necessidade da descolonização, do rompimento com as narrativas unívocas eurocêntricas, a necessidade de despachar esse carregamento colonial, como bem coloca Rufino (2019).

Entretanto, é nessa abertura do conhecimento, anunciada por Gomes (2012), que se insere a discussão dos currículos, que podem em maior ou menor dimensão se abrirem para o diálogo com a questão étnico-racial, a fim de contemplar os múltiplos sujeitos que passam agora a compor a educação formal, como são os casos da população afro-brasileira e dos indígenas. É preciso destacar, porém, que não acreditamos ser de responsabilidade só da escola ou dos professores que atuam nesses espaços as mudanças e/ou transformações exigidas por esse novo cenário multicultural e de sujeitos múltiplos.

Para a concretização dessas transformações, é necessário que haja uma rede de apoio, que se configure desde investimentos reais na educação, por parte do Estado e na preparação dos profissionais que ali atuam, e ações, como as políticas públicas, que assegurem a manutenção do direito ao acesso e permanência desses sujeitos na escola, tendo em vista que esta não lida com questões somente no que se refere à instrução ou à formação intelectual dos educandos. Há que se considerar as duras condições concretas em que esses sujeitos estão inseridos, as violências concretas e subjetivas, as discriminações a que estão submetidos, dentre outros aspectos.

Nesse sentido, então, como pensar a Lei 10.639/2003 no atual cenário sócio-político-econômico? Talvez, essa seja uma pergunta para a qual não possuímos resposta, dada a complexidade que é olhar a escola brasileira. Contudo, esforçamo-nos para pensarmos uma dentre milhares de possibilidades para essa questão. Baseado no que coloca Paulo Freire (2005), acreditamos que a educação precisa ser necessariamente um ato transformador voltado para a construção da consciência do sujeito visando à superação da condição de oprimido, ou seja, produzindo nesse sujeito a capacidade de se colocar como agente transformador da realidade e, nesse aspecto, dar condições para que ele possa, primeiramente, questionar o mundo.

Uma prática pedagógica e um currículo orientado na perspectiva da descolonização voltada para a recuperação da autoestima dos negros e negras, que permita a (re)construção de sua identidade levando-o a questionar o mundo são essenciais. Mas, para isso, é fundamental que haja uma descolonização desse currículo, como propõe Gomes (2012), e do próprio fazer pedagógico. É preciso buscar nas múltiplas encruzilhadas da vida, do conhecimento, formas de romper com o som unívoco da colonização. É essencial buscar na forma e lógica da transgressão, do movimento anticolonial do conhecimento e das vivências.

Esse é um desafio e exige questionar os lugares de poder e protagonismo. Exige questionar e descolonizar a própria narrativa histórica que versa sobre a presença do povo negro em nossa sociedade. Exige reconhecer privilégios e relações historicamente desiguais. Portanto, a descolonização do currículo, e do próprio ideário pedagógico hegemônico, implica conflitos, confrontos e negociações (GOMES, 2012). É na encruzilhada da dúvida, da incerteza e da ação generosa, solidária, no exercício da empatia e alteridade que esse movimento é possível.

Entretanto, ele não pode acontecer em uma via de mão única. É um movimento coletivo de diálogo, de interculturalidade emancipatória, que vai além do reconhecimento da presença do povo negro em nossa história e cultura. Isso exige compreender os negros e negras como sujeitos de direito. Essas ações devem ser construídas e experimentadas no cotidiano, na vivência escolar, permitindo que os educandos sejam necessariamente formados numa perspectiva alteritária e de respeito às diferenças, e não só na concepção da tolerância. Isso exige, anteriormente, que haja uma mudança epistemológica na compreensão dos conceitos de diferença, do outro, de equidade, de raça e da própria história e cultura afro-brasileiras (GOMES, 2012).

Esse movimento exige operações intelectuais, que significam um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira. Exige na prática a descolonização de nossos hemisférios epistemológicos e de nossas referências intelectuais, é preciso mirar nossas dificuldades a partir do nosso lugar, desde o Sul. Essa é uma postura anticolonial, que busca outros caminhos para pensar nossa realidade e que exige de nós, pesquisadores/as e educadores/as, uma ação crítica e empenhada na construção desse movimento de descolonização. Assim, repensar a nossa educação, o fazer docente e a própria escola. Isso implica ações concretas, cotidianas e que engendrem e cultivam em nós a esperança, sem a qual não podemos lutar para construir uma sociedade mais justa, como bem coloca Paulo Freire (1992).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste texto, buscamos refletir, sucintamente, a respeito da trajetória das populações afro-brasileiras no contexto da educação formal brasileira. Um esforço analítico para compreender como esses sujeitos foram mantidos à margem e depois inseridos na educação formal. Esse foi um exercício de traçar linhas e paralelos entre o passado e o

presente, entendendo que, para compreendermos as questões que se apresentam em nossa sociedade hoje, é imprescindível uma leitura histórica de sua formação. Obviamente que não tencionamos esgotar essa perspectiva, tampouco traçar uma linha do tempo da História da educação brasileira. Nosso esforço, nesse texto, foi para construir uma reflexão, lançar disparadores para a ampliar essa discussão.

A partir disso, muitas perguntas saltaram deste texto colocando-se como imperativos de busca para melhor compreensão da questão étnico-racial em nossa sociedade, particularmente na educação. Como construir uma educação antirracista que preze pela valorização da pluralidade da nossa formação étnica e cultural e enfrentar o mito da democracia racial? Como enfrentar um passado escravocrata e a ideologia de branqueamento na educação, nas relações pedagógicas? Como compreender esses sujeitos, num contexto capitalista, na questão da construção de sua identidade no contexto escolar? Todos esses questionamentos aparecem para orientar, de certo modo, a nossa visão em relação à questão étnico-racial na escola, entendendo-a como um espaço potente na desconstrução de um ideário racista e colonizado, que permeia as relações sociais no Brasil.

Além disso, é preciso problematizar a ausência dos sujeitos negros nas narrativas históricas e buscar compreender, por um outro prisma, deslocado da colonialidade eurocêntrica, como essa questão se coloca para nós, educadores e educadoras, no ambiente escolar, na construção das relações aluno-professor/a, bem como das identidades dos educandos. É preciso antes de qualquer coisa falar sobre o racismo, falar sobre as desigualdades raciais, discutir com nossos/nossas educandos/as. O silêncio é um ritual de manutenção e perpetuação das desigualdades e do racismo. Portanto, é necessário que as ausências sejam questionadas, que o silêncio seja rompido. Como nos ensina Djamila Ribeiro, (2019) é preciso falar sobre o racismo, uma vez que ele não desaparece porque o ignoramos.

Por fim, é necessário reconhecer que a escola sozinha não é capaz de superar essa questão. O racismo, a exclusão e o preconceito são demandas para a sociedade como um todo, não apenas para a escola. A superação dessas questões demanda uma postura e engajamento de toda a sociedade, negros e não negros, no combate ao racismo, à intolerância, à estigmatização social e à violência, que atinge, sobretudo, as populações negras e pobres deste país. Essas e outras perguntas nos impelem e convocam à reflexão e suscita em nós a necessidade de uma reflexão-ação que encare a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, livre de discriminações e atitudes racistas como um imperativo do processo educativo.

REFERÊNCIAS

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

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Pólen, 2018.

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARROS, Surya A. Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. 1. ed. Brasília: MEC, 2005, p. 79-82.

BENTO, Maria Aparecida S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida. S. (Org.). **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 25-58.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171>. Acesso em: 28 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 28 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: Ministério da Educação, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 28 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 28 mar. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

COSTA, Emilia Viotti. da. O mito da democracia racial brasileira. In: _____. **Da monarquia à república: momentos decisivos**. 8. ed. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 2007, p. 365-384.

CURY, Carlos R. Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 242-245, jul. 2002.

CURY, Carlos R. Jamil. Perspectivas da educação brasileira e a LDB. **Revista de educação do Cogeime**, Belo Horizonte, n. 12, p. 7-20, jun. 1998.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. In: ROMÃO, Jeruse. (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. 1. ed. Brasília, MEC/SECAD, 2005. p. 49-62.

FONSECA, Marcus V. A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição do trabalho escravo no Brasil. **Educação em Revista**, set. 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 27, n. 1, abr. 2011a.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção de saberes. **Política & Sociedade (Online)**, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011b.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, dez. 2000.

GONDRA, José; SCHUELER, Alessandra. **Educação, Poder e Sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça & Gênero nos sistemas de ensino**: os limites das políticas universalistas em educação. Brasília: Unesco, 2002.

JESUS, Samuel de. O Negro na Educação Brasileira. **Revista Vozes do Vale – UFVJM**, Diamantina, v. 1, p. 1, 2012.

LEITE, Valderlei Furtado. **Candomblé e educação**: dos ilês às escolas oficiais de ensino. 2006. 138f. Dissertação (Mestrado em Programa Interdisciplinar em Educação, Comunicação e Administração), Universidade São Marcos, São Paulo, 2006.

LOPES, Ademil. **Escola, socialização e cidadania**: um estudo da criança negra numa escola pública de São Carlos/SP. São Carlos: EDUFSCar, 1995.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. 21 edición. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007, p. 127-168.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MONTALVÃO, Sérgio. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. **Revista Mosaico**, São Paulo: FGV, Ano 2, n. 3, jul. 2010. p. 21-39.

MORAIS, Christianni Cardoso. Humanamente indispensável. **Revista do Arquivo Público Mineiro**, v. 2, p. 36-51, 2012.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NOGUEIRA, Juliana Keller; FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa K. Conceitos de Gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero – corpo, violência e poder, 8. ed. 2008, Florianópolis. **Anais eletrônicos do Seminário Internacional Fazendo Gênero – corpo, violência e poder**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, p. 1-10, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. **Ecuador Debate**, Quito (Ecuador), n. 44, p. 227-238, ago. 1998.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990**. 2005. 114f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

ROMÃO, Jeruse. (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005. p. 50-65.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no estado de São Paulo**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1996. 2 v. Disponível em: < <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/download/1264/1267>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

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

SANTOS, Cledineia. Educação, estudos pós-coloniais e decolonialidade: diálogos com a Lei 11.645/08. **Odeere – Revista do Programa de Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade**, v. 3, n. 5, p. 161-174, jan./jun. 2018b.

SANTOS, Gabriela Cordeiro. O processo de escolarização do negro na Primeira República (1889-1930). In: XIII CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8. Ed., 2018, São Paulo. **Anais do XIII Congresso Luso-afro-brasileiro de ciências sociais**, São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2018a, p. 1-3.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: O papel do Congresso Nacional na legislação de ensino**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: SKLIAR, Carlos B. A pergunta pelo outro da Língua, a pergunta pelo mesmo da língua. Prefácio. In: LODI, Ana Claudia Bailiero; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de.; TESKE, Ottmar (Org.). **Letramento e minorias**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 5-12.

TRIUMPHO, Vera R. Santos. Coletivo Estadual de Educadores Negros: Compromissos com a educação das relações étnico-raciais. **Identidade**, v. 6, p. 21-26, 2004.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Rev. Bras. Educação**, v.13, n.39, p. 502-516, dez. 2008, Diana. **As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.