

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS – MG**

Instituto de Ciências da Natureza

Curso de Geografia – Licenciatura

**LUIZE BATISTA CAMPOS**

**O MOVIMENTO NEGRO, AS SUAS CONQUISTAS E O  
IMPACTO NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE POR MEIO  
DO CICLO DE POLÍTICAS**



Alfenas – MG

2019

**LUIZE BATISTA CAMPOS**

**O MOVIMENTO NEGRO, AS SUAS CONQUISTAS E O  
IMPACTO NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE POR MEIO  
DO CICLO DE POLÍTICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como parte dos  
requisitos para obtenção do título de  
Licenciada em Geografia pelo  
Instituto de Ciências da Natureza da  
Universidade Federal de Alfenas-  
MG, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>  
Sandra de Castro de Azevedo.

Alfenas – MG  
2019

## **Banca Examinadora**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra de Castro de Azevedo – UNIFAL-MG

---

Prof.º Dr.º Márcio Abondanza Vittielo – UNIFAL-MG

---

Prof.º Dr.º Natalino Neves da Silva – UNIFAL-MG

Alfenas (MG), \_\_/\_\_/\_\_\_\_

---

Resultado

## Epígrafe

*[...] Não tenho nada com isso, Seu Dito, mas vocês de cor são feitos de ferro. O lugar de vocês é dar duro na lavoura. Além de tudo, estudar filho é besteira. Depois eles se casam e a gente mesmo...*

*A primeira besteira ficou sem resposta, mas a segunda mereceu uma afirmação categórica e maravilhosa, que quase me fez desfalecer de ternura e amor.*

*– É que eu não estou estudando ela pra mim – disse meu pai. – É para ela mesma.*

*Geni Guimarães. Leite do peito.*

## **Dedicatória**

*Dedico esse trabalho à Maria José, Adilson Afonso e Luis Eduardo, minha família que tanto amo. Aos trancos e barrancos estamos aqui com saúde e paz para correremos atrás dos nossos sonhos. Também dedico a todas e todos que pavimentaram o caminho ao qual eu caminho hoje.*

## **Agradecimentos**

Agradeço à minha mãe, Maria José, pelo apoio incondicional durante todos esses anos. Se não fosse as suas raízes eu jamais floresceria. Obrigada!

Ao meu pai, Adilson Afonso, e ao meu irmão, Luis Eduardo, por sempre estarem comigo independente dos acontecimentos. Homens honrados e trabalhadores que merecem a minha eterna gratidão.

As minhas amigas e aos meus amigos de longa data, em especial os queridos Lucas e Luís Otávio, por dividirem comigo tanto em Alfenas quanto em Três Pontas as adversidades e as bondades da vida. Espero conseguir retribuir na mesma intensidade tudo que vocês já fizeram por mim.

Ao meu companheiro, Felipe, pelo apoio, suporte e carinho durante a reta final da graduação e na escrita desse trabalho.

Ao Partido dos Trabalhadores que me proporcionou grandes experiências políticas e companheiros dos quatro cantos do país. Agradeço as políticas de ações afirmativas e de assistência estudantil às quais tive direito.

A querida professora Dr.<sup>a</sup> Sandra de Castro de Azevedo pela orientação no trabalho de conclusão de curso. O meu encontro com a geografia aconteceu nas suas aulas, nas suas experiências e na grande mulher negra que você é. Agradeço também por ser uma inspiração que, sem dúvidas, usarei dentro da sala de aula e na luta constante contra a alienação do trabalho docente.

A todos os professores da UNIFAL-MG que tive durante a graduação. Levarei para sempre as grandes experiências adquiridas dentro da sala de aula e no grande laboratório da geografia, o mundo.

Aos técnicos administrativos que convivi durante os meus anos como conselheira em colegiados e no Conselho Universitário. É revigorante estar junto daqueles que lutam diariamente por uma universidade pública, gratuita, de qualidade e plural.

Aos trabalhadores terceirizados e aos que ofertam serviços para a universidade por sempre serem solícitos para comigo e pela reciprocidade nos laços de amizade.

Por último, mas não menos importante, agradeço as amigas e amigos que ganhei na UNIFAL-MG. A minha jornada foi mais leve com vocês. Vocês marcaram a minha vida de maneira única. Que a amizade jamais se perca por conta da distância física.

## Resumo

O presente trabalho de conclusão de curso tem como objetivo resgatar a relação entre o Movimento Negro e a educação que resultou na lei 10.639/03, lei que torna obrigatório o ensino da cultura e história afro-brasileira e africana nos currículos das escolas públicas e particulares. Parte de um pacote de políticas afirmativas voltadas para a população negra, a lei tem suscitado debates importantes desde a sua promulgação em 2003 e a Geografia tem contribuído, até o momento, de maneira bem tímida, se comparado a outros campos dos saberes. Os posicionamentos críticos construídos por essa ciência ao longo do tempo não podem se eximir de discutir as relações étnico-raciais no Brasil, na América Latina e no mundo. Através da abordagem do ciclo de políticas proposta por Ball, Bowe e Gold (1992), procura-se analisar como esta política pública educacional se desenvolveu e tem aparecido nos currículos escolares e nas disputas de narrativas dentro da escola. A lei é uma grande conquista da educação brasileira e precisa ser cada vez mais explorada pelos profissionais da educação. Há um grande caminho pela frente para a sua total implementação, e ainda é preciso superar as resistências que ainda se encontram arraigadas no ambiente escolar, mas também há experiências exitosas sendo produzidas e reproduzidas.

**Palavras-chave:** Lei 10.639/03; Abordagem do ciclo de políticas; Movimento Negro; Educação; Geografia

## **Abstract**

The purpose of this paper is to rescue the relationship between the Brazilian Black Movement and education that resulted in law 10.639/03, which makes compulsory the teaching of Afro-Brazilian and African culture and History in the curriculum of public and private schools. Part of affirmative policies targeting the black population, the law has sparked important debates since its enactment in 2003, and yet the Geography have had a timid contribution in comparison to other fields of knowledge. The critical positions built by this science over time can not avoid discussing ethnic-racial relations in Brazil, Latin America and the rest of the world. Through the policy circle approach proposed by Ball; Bowe and Gold (1992), we seek to analyze how this public education policy has developed and has appeared in school curriculum and in narratives disputes inside the school. The law is achievement of Brazilian education and needs to be increasingly explored by education professionals. And although there is still necessary a long way to go for its full implementation and to overcome the resistances still rooted in the school environment, there are also successful experiences being produced and reproduced.

**Keywords:** law 10.639; Policy circle approach; Black Movement; Education; Geography.

## **Lista de ilustrações**

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 – Mapa de localização de Alfenas..... | 51 |
|--|----|

## Lista de siglas

ACIA – Associação Comercial e Industrial de Alfenas  
CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNNA – Coletivo de Negros e Negras de Alfenas  
CNPJ – Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica  
CONEN – Coordenação Nacional de Entidades Negras  
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais  
DCENERER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais  
FESTAC – Festival de Artes e Culturas Negras  
FHC – Fernando Henrique Cardoso  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
FNB – Frente Negra Brasileira  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
GTI – Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
MDB – Movimento Democrático Brasileiro  
MEC – Ministério da Educação  
MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil  
MNU – Movimento Negro Unificado  
MUCDR – Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial  
NCNA – Núcleo de Consciência Negra de Alfenas  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDT – Partido Democrático Trabalhista  
PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNLD – Plano Nacional do Livro Didático  
PNLEM – Plano Nacional do Livro Didático do Ensino Médio  
PP – Partido Progressista  
PT – Partido dos Trabalhadores

SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República

SNCR – Secretaria Nacional de Combate ao Racismo

SRE – Superintendência Regional de Ensino

TEN – Teatro Experimental do Negro

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

UNIFAL-MG – Universidade Federal de Alfenas

## Sumário

|   |    |
|---|----|
| 1. INTRODUÇÃO.....  | 12 |
| 2. A LUTA DOS NEGROS PELA EDUCAÇÃO.....   | 14 |
| 2.1 Do pós-abolição a ditadura do Estado Novo (1888 – 1937).....  | 14 |
| 2.2 Do fim do Estado Novo a Ditadura Militar (1937 – 1964).....   | 18 |
| 2.3 Um movimento negro mais radicalizado (1964 – 2003).....   | 20 |
| 2.4 Articulações políticas e parlamentares para a aprovação da lei 10.639/03.....                             | 23 |
| 3. NO LIMINAR DA LEI.....   | 26 |
| 3.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e os seus objetivos..... | 28 |
| 3.2 Outros documentos importantes para a educação das relações étnico-raciais.....                            | 32 |
| 3.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (2015).....                | 33 |
| 4. UMA ANÁLISE PÓS-ESTRUTURALISTA DA LEI.....   | 39 |
| 4.1 A Abordagem do Ciclo de Políticas.....  | 42 |
| 4.1.1 O Contexto da Influência.....   | 43 |
| 4.1.2 O Contexto da Produção de Texto.....  | 47 |
| 4.1.3 O Contexto da Prática.....  | 50 |
| 5. O DIA NACIONAL DE ZUMBI E DA CONSCIÊNCIA NEGRA – A ESCOLA E AS REPRESENTAÇÕES NEGRAS.....                  | 54 |
| 5.1 O Feriado do Dia da Consciência Negra em Alfenas.....   | 56 |
| 6. CONCLUSÃO.....   | 66 |
| Referências.....  | 68 |

## 1. INTRODUÇÃO

Para se consolidar uma identidade é necessário colocar o outro como inimigo e assim as elites fizeram com o indígena e o negro. Elas não representavam o ideal de Brasil que a branquitude queria construir no período. A identidade branca de raízes europeias se beneficia do silenciamento das demais, porque assim ela conta a história da maneira que ela mesma propõe.

O processo de trocas entre as culturas é dialético e promove pluralismos que confrontam a ideia de Estados-Nação. Os projetos nacionais modernos são calcados em uma suposta identidade homogênea bem consolidada entre os povos de um mesmo território. As multiterritorialidades construídas pelos diferentes grupos não se adequam a essa realidade construída pelas elites coloniais.

A hibridização cultural, sobretudo nas periferias do sistema capitalista, é um processo violento, contraditório e de sobrevivência dos povos da diáspora. A miscigenação, inicialmente combatida através das teorias racialistas e depois aclamada pela democracia racial, nunca foi para incluir a cultura negra, mas sim atingir a branca.

Nos séculos XX e XXI tem sido colocada como tarefa primordial pelo Movimento Negro brasileiro a busca por recontar a história pela perspectiva dos negros. O epistemicídio provocado contra as populações marginalizadas em todas as dimensões da sociedade não combina com os ideais democráticos e com a liberdade de expressão, direitos cruciais para o bem viver da sociedade.

A promulgação de uma lei que torna obrigatória a inclusão de temáticas acerca da cultura e história afro-brasileira e africana, a lei 10.639/03, é um marco inédito na luta das populações da diáspora negra.

Ela possui um peso muito grande de quebrar paradigmas no campo educacional. O currículo da escola ainda carrega ideias já superadas que não se conectam com a realidade mais (ARROYO, 2017). Os professores e os sujeitos sociais precisam disputá-lo para trazer à tona a realidade que sempre estivera escondida dos holofotes e da história.

O objetivo desse trabalho é resgatar a construção da lei que, de certa forma, é central para a reorganização do Movimento Negro a partir da década de 1980. Ela é fruto das políticas de ações afirmativas, da articulação do Movimento e da retomada de governos mais progressistas na América Latina no início dos anos 2000.

A abordagem do ciclo de políticas é um referencial teórico e analítico proposto pelos britânicos Ball; Bowe e Gold (1992) que tem sido muito utilizado em diversas partes do mundo para a análise de políticas educacionais. Essa abordagem tem sido aplicada por diversos pesquisadores brasileiros da área da educação e tem ajudado a consolidar um campo de pesquisa ainda bem novo no país. A partir desses estudos será traçado todos os caminhos feitos pela lei e por aqueles que a construíram nas ruas e na institucionalidade no âmbito federal.

O pós-estruturalismo foi a perspectiva teórica escolhida para a construção de uma análise que consiga abranger a dominação de raça que por vezes ultrapassa a dominação econômica e o Estado como detentor do poder. A escola é um ambiente repleto de subjetividades que precisam ser acolhidas e debatidas não exclusivamente nas salas de aulas, mas também no horário do recreio entre alunos, na sala dos professores, na diretoria e com a comunidade escolar que inclui os movimentos sociais.

Será analisado, como parte do contexto da prática, o dia 20 novembro, dia Nacional da Consciência Negra e de Zumbi dos Palmares, no município de Alfenas, Minas Gerais. Em 15 de abril de 2019 foi promulgada uma lei inserindo o dia 20 no calendário oficial de datas comemorativas do município. Foi investigada as ações do Coletivo de Negras e Negros de Alfenas (CNNA).

A geografia é importante nessa missão. Cabe a ela ajudar na superação dos binarismos e dos determinismos geográficos que ainda persistem na educação brasileira e reforçam essencialismos, preconceitos e racismos. As causas sociais são parte da disciplina e ela, sem dúvidas, deve se apropriar e produzir estudos que ajudem na superação desses problemas.

A lei 10.639/03 é um importante instrumento não só para implementar a educação das relações étnico-raciais nas escolas, mas também para reforçar a construção de identidades críticas, éticas e políticas tanto dos alunos quanto dos professores e demais trabalhadores em educação.

A educação abre a oportunidade para inúmeras possibilidades e por isso precisa ser explorada pelos sujeitos sociais nas disputas dos currículos e das narrativas dentro do ambiente escolar. A educação para as relações étnico-raciais, por sua vez, vai além de uma busca por outra construção do negro na história brasileira, é a retomada de direitos que historicamente sempre foram negados para a população negra brasileira.

## **2. A LUTA DOS NEGROS PELA EDUCAÇÃO**

O Movimento Negro é educador (GOMES, 2018) e enquanto um movimento social é catalisador de ideias, sonhos, utopias e projetos da população negra organizada brasileira. Gomes (2018) também ressalta que o Movimento Negro é o principal articulador entre os saberes gerados nos espaços acadêmicos e os saberes populares construídos no dia a dia que juntos levam as discussões aos espaços institucionais de poder.

Petrônio Domingues nos coloca uma concepção de movimento negro e por consequência de “raça”:

Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação (DOMINGUES, 2007, p. 101-102).

Autores como Domingues (2005, 2006), Gomes (2018) e Nascimento (2004), ao fazerem um resgate histórico do movimento negro do pós-abolição até os dias atuais, dividem em três momentos focados nas três organizações que mais se destacaram no século XX: a Frente Negra Brasileira (FNB), o Teatro Experimental do Negro (TEN) e o Movimento Negro Unificado (MNU).

A iniciativa de construir uma lei específica para o ensino de história e das culturas afro-brasileira e africana tomou corpo com o MNU, porém, há de se considerar que a estratégia de lutar contra o racismo sempre perpassou pela educação desde o pós-abolição. Por essa razão a retomada dos movimentos anteriores é importante para sabermos quem pavimentou a estrada que hoje se tem. Também é importante defender a ideia de um Movimento Negro como um movimento social que ressalta as suas raízes e o legado deixado por aqueles que vieram primeiro.

### **2.1 Do pós-abolição a ditadura do Estado Novo (1888 – 1937)**

Com a promulgação da Lei Áurea em 13 de maio de 1888 pela princesa Isabel, um novo capítulo começou a ser escrito na sociedade brasileira. A lei foi uma resposta

direta a grande pressão de grupos negros e abolicionistas que consideravam insustentáveis e inadmissíveis o Brasil ainda manter o sistema escravagista e a opressão ao negro. É fato também que a maioria dos negros/cativos já estavam libertos (DOMINGUES, 2008). Mesmo com a conquista a abolição não livrou o negro da discriminação racial e das mazelas que incluíam a exclusão social, econômica, educacional e cultural (SANTOS, 2005).

A partir do momento em que deixou de existir a diferenciação entre o senhor e o escravo, porque todos passaram a ser “igualmente livres”, o racismo, instrumento sofisticado e dinâmico (MUNANGA, 2005), toma forma para justificar o *status quo* e a superioridade ariana. No final do século XIX e nas duas primeiras décadas do século XX surgiram várias teorias racialistas que serviram de base para diversos intelectuais e grande parte da elite branca começarem a construir um ideal de nação brasileira. A culpabilização, a inferiorização e o reducionismo do ser negro estavam apoiados em uma ciência biológica importada da Europa a serviço da raça ariana. A dominação dos brancos não é somente econômica e cultural, é também psicológica (MUNANGA, 2005).

“Para a população negra, nesse contexto deveras adverso, ser cidadão significava ter direitos iguais – e não ser vista como inferior” (DOMINGUES, -2005, p. 517-518). Cientes de que a liberdade não era o suficiente para a inserção na sociedade, vários negros compreenderam que a busca por afirmação, identidade e espaço deveriam ser buscados por eles mesmos. Diante de inúmeras reivindicações, a educação ganhou um espaço diferenciado nas organizações negras.

Dessas bandeiras de luta, uma das prioritárias foi a da defesa da educação. Afinal, o analfabetismo era um dos principais problemas que assolavam a “raça negra”. Em 1918, o jornal O Alfinete revelava que o analfabetismo “predominava em mais de dois terços de tão infeliz raça” (O ALFINETE, 22 set. 1918, p. 1 apud DOMINGUES, 2005, p. 518).

A Imprensa Negra teve um papel importante para organizar os negros e mestiços na luta pelo reconhecimento. Estes jornais sempre relatavam episódios de discriminação envolvendo a “população de cor” que estava buscando o acesso à educação. O papel da educação tinha o status de cultura. Aquele que por ventura sabia ler estava mais preparado para se assimilar a cultura branca (PEREIRA, 2011).

Para se ter noção da magnitude desse movimento da imprensa negra, cabe citar alguns dos jornais: O Alfinete (1918), Menelik (1915), A Liberdade (1919), A Sentinela

(1920), Clarim d'Alvorada (1924), Auriverde (1928), O Patrocínio (1928), Progresso (1929) e outros. Assim, como observa Petrônio Domingues, até o fim da Primeira República, somente no estado de São Paulo, “contabiliza-se a existência de, pelo menos, 31 desses jornais” (DOMINGUES, 2007, p. 104). Se a educação aparecia como o ideal, as barreiras estavam postas:

Em 1929, o jornal Progresso noticiava que o Colégio Sion recusou a matrícula da filha adotiva do “ilustre” ator Procópio Ferreira. Quando sua esposa, a mãe da criança, argumentara que tinha condições financeiras para pagar a mensalidade, a superiora do estabelecimento de ensino teria respondido: “Não é nesse ponto, apenas, que se tornam rigorosos os nossos estatutos” (PROGRESSO, 24 mar. 1929, p. 2 apud DOMINGUES, 2005, p. 519).

É importante mencionar as associações negras, um notável instrumento de encontro e organização que possuía fins culturais, recreativos e/ou assistencialistas, que chegaram a reunir, especialmente em São Paulo, uma massa considerável de negros. Graças a elas, a pauta educacional ganhou mais força e maior divulgação entre essa população.

Em 1931 tivemos o surgimento da Frente Negra Brasileira, um dos movimentos organizados mais importantes do século XX para o Movimento Negro brasileiro.

A FNB foi algo grande para a “população de cor” da época. Desde o pós-abolição foi o primeiro movimento que conseguiu articular diferentes estados do país, como São Paulo, Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Pernambuco, Bahia e Minas Gerais. O movimento ganhou proporções que os levaram a status de referência para outros movimentos da diáspora africana (PEREIRA, 2011).

Com a alta taxa de analfabetismo e a imensa dificuldade dos negros se matricularem em escolas públicas e particulares, a FNB tomou para si a responsabilidade de alfabetizar. Ressalta-se, porém, que essa prática já deitava raízes no pós-abolição, sendo o Centro Cívico Palmares (1926 - 1929) um bom exemplo dessas tentativas de formação de escolas para negros. A maioria das escolas do Centro duraram muito pouco, principalmente pela total negligência do Estado na questão financeira e estrutural. Ainda assim, as atividades da Frente Negra foram responsáveis pela consolidação da tática educacional para inserção e assimilação dos negros na sociedade brasileira, pois acreditavam na educação como elemento-chave para erradicação do preconceito racial.

A FNB consolidou a educação como tática para a inserção e assimilação do negro na sociedade brasileira. Os fretenegrinos acreditavam na capacidade da educação de erradicar o preconceito racial (DOMINGUES, 2005).

O conceito de educação articulado pela entidade era amplo, compreendendo tanto o ensino pedagógico formal quanto a formação cultural e moral do indivíduo. A palavra educação era usada frequentemente com esses dois sentidos. Já a palavra instrução tinha um sentido mais específico: de alfabetização ou escolarização (DOMINGUES, 2005, p. 522).

As turmas de alfabetização recebiam cada vez mais negros dispostos a aprender a ler e a escrever. A maioria dos alunos era de origem carente, por isso a FNB mantinha as turmas através da colaboração dos filiados e eventos. Em São Paulo o governo nomeou professores para atuar nas turmas fretenegrinas o que elevou a qualidade do ensino. Enquanto as inspeções nas outras escolas eram mais flexíveis, a escola da FNB era alvo constante de visitas e controles.

O movimento nunca fez uma proposta educacional para a sociedade brasileira, mas as críticas em relação à exclusão do negro na escola e na história sempre estiveram presentes no jornal do movimento, *A Voz da Raça*. Os fretenegrinos reprovavam a maneira que era contada a participação do negro na história do Brasil (PINTO, 1993 apud DOMINGUES, 2005). Segundo eles, esse modelo de história que focava no fracasso do “homem de cor” atrapalharia o desenvolvimento do aluno, especialmente o negro, e isso ocasionava no descumprimento da função da escola.

De caráter extremamente nacionalista, a organização flertava com o integralismo e era comum os seus líderes elogiarem o regime de Mussolini na Itália e de Hitler na Alemanha. Por conta desses posicionamentos, a frente tinha também uma aproximação com o governo Getúlio Vargas. Apesar desses posicionamentos, a Frente Negra se distanciava, em muitos aspectos, dos outros movimentos políticos e sociais da época. Não por acaso, ao fazer a defesa da causa negra, chegou a ser acusada de promotora da discriminação racial (DOMINGUES, 2006).

Com o golpe que deu início ao Estado Novo nos idos de 1937, todas as organizações e os partidos políticos foram dissolvidos. Esse foi o desfecho da Frente Negra que, no ano anterior, havia se tornado um partido político, colocando em xeque o próprio associativismo negro e propiciando um quadro ainda maior de desamparo para a população negra. Os avanços dos últimos anos e o poder de aglutinação se dispersaram.

## 2.2 Do fim do Estado Novo a Ditadura Militar (1937 – 1964)

Em 1944 uma nova movimentação surgiu, não com a mesma intensidade da década de 1930, mas sim com uma proposta diferente do que os grupos negros estavam acostumados a vivenciar. Abdias Nascimento, ex-militante da FNB, junto com outros negros fundaram o Teatro Experimental do Negro no Rio de Janeiro. O projeto tinha como objetivo “trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte” (NASCIMENTO, 2004, p. 210)

Nascimento, durante sua passagem por Lima, Peru, em 1941, ao ver um ator branco interpretando um personagem negro se viu inquieto e começou a questionar a falta de atores negros e a suposta democracia racial no Brasil. Nesse sentido, vale ressaltar a seguinte passagem:

Várias interrogações suscitaram ao meu espírito a tragédia daquele negro infeliz que o gênio de Eugene O’Neill transformou em O Imperador Jones. Isso acontecia no Teatro Municipal de Lima, capital do Peru, onde me encontrava com os poetas Efraín Tomás Bó, Godofredo Tito Iommi e Raul Young, argentinos, e o brasileiro Napoleão Lopes Filho. Ao próprio impacto da peça juntava-se outro fato chocante: o papel do herói representado por um ator branco tingido de preto.

[...] Por que um branco brochado de negro? Pela inexistência de um intérprete dessa raça? Entretanto, lembrava que, em meu país, onde mais de vinte milhões de negros somavam a quase metade de sua população de sessenta milhões de habitantes, na época, jamais assistira a um espetáculo cujo papel principal tivesse sido representado por um artista da minha cor. Não seria, então, o Brasil, uma verdadeira democracia racial? Minhas indagações avançaram mais longe: na minha pátria, tão orgulhosa de haver resolvido exemplarmente a convivência entre pretos e brancos, deveria ser normal a presença do negro em cena, não só em papéis secundários e grotescos, conforme acontecia, mas encarnando qualquer personagem – Hamlet ou Antígona – desde que possuísse o talento requerido (NASCIMENTO, 2004, p. 209).

Ao mesmo passo que começavam as primeiras aulas de interpretação, o TEN também aglutinou pessoas para as aulas de alfabetização, costura e de outras ocupações. Também estavam em seu arcabouço o Instituto Nacional do Negro e o I Congresso do Negro Brasileiro. A proposta inicial do TEN teve que ser ampliada para amparar as carências da comunidade negra. O grupo de Nascimento era crítico da democracia racial, mas as suas ações ainda possuíam um caráter muito assimilacionista para com a comunidade branca. O discurso não era radicalizado a ponto de romper com a dominação imposta pela elite e, ainda assim, causava incomodo.

O jornal Quilombo, pertencente ao grupo, era de caráter informativo e cultural, mas também denunciava as mazelas que a população negra sofria. As denúncias acerca da falta de acesso à educação eram bastante corriqueiras. O jornal durou pouco pelas dificuldades financeiras da organização e dos seus leitores. Na edição número 1 do informativo (JORNAL QUILOMBO, 1948), Haroldo Costa, um militante jovem, escreveu que mesmo o negro conseguindo provar sua condição financeira ele ainda era barrado dos ginásios secundaristas. E se um negro afirmava estar no ensino superior era recebido com espanto por todos.

É também do TEN uma proposta ambiciosa da área da educação: enquanto não houvesse a gratuidade do ensino secundário, caberia ao Estado arcar com ele.

Uma inovação trazida pelo TEN foi a relação com a África. Anteriormente ela se encontrava muito difusa, eclipsada pelo caráter nacionalista da época e também pelo ideal da democracia racial - dos quais nem mesmo a FNB passou incólume.

Esse movimento de aproximação ganhou força durante a década de 1960, quando se iniciaram os movimentos de libertação de muitos países do continente. Dois exemplos importantes são os movimentos pela libertação de Angola e a independência do Senegal com o *Négritude*, uma experiência que inspirou vários militantes do TEN. “O resgate cultural e humano do africano no Brasil” (NASCIMENTO, 2004, p. 212) eram prioridades do grupo.

No plano nacional, todavia, uma nova ditadura destruiria as bases associativas da sociedade civil brasileira. Assim como em 1937, a trajetória do movimento negro sofria um revés, deixando seus militantes frustrados.

O regime fechou o cerco aos líderes do movimento negro. O exílio de Abdias Nascimento seria um exemplo dessa perseguição. Ele passou por vários países da América Latina, África e Estados Unidos denunciando o racismo, a farsa da democracia racial e a opressão da ditadura em nosso país. A sua passagem por Lagos, Nigéria, em 1977, para participar do Colóquio do Segundo Festival de Artes e Culturas Negras (FESTAC) a pedido do diretor do colóquio foi desconfortável para o Brasil. O governo brasileiro vetou que Abdias representasse o país como um dos delegados. Mesmo com a negação do governo, Abdias fez questão de participar das discussões do Grupo de Trabalho IV: Civilização Negra e Consciência Histórica. Ele fez a sugestão dos seguintes encaminhamentos:

Com este fundamento, e como substitutivo à recomendação em apreço, propus o seguinte:

5. O Colóquio recomenda: que o Governo Brasileiro, no espírito de preservar e ampliar a consciência histórica nos descendentes africanos da população do Brasil tome as seguintes medidas:

a) permita e promova a livre pesquisa e aberta discussão das relações raciais entre negros e brancos em todos os níveis: econômico, social, religioso, político, cultural e artístico;

**b) promova o ensino compulsório da História e da Cultura da África e dos africanos na diáspora em todos os níveis da educação: elementar, secundária e superior;**

c) inclua informações válidas com referência aos brasileiros de origem africana em todos os censos demográficos, assim como em outros censos tais como: natalidade e morte, casamento, crime, educação, participação na renda, emprego, mobilidade social, desemprego, saúde, emigração e imigração;

d) demonstre seu muito autoproclamado interesse e amizade à África independente, concedendo ativo apoio material, político e diplomático aos legítimos movimentos de liberação de Zimbábue, Namíbia e África do Sul (NASCIMENTO, 2016, p. 33-34; **grifo meu**).

A proposição não foi aprovada. Dois apontamentos sobre a participação do Abdias na FESTAC '77: o racismo e silenciamento por parte do governo brasileiro para com o Abdias do Nascimento, comprovando assim o medo da elite branca brasileira em ser desmascarada acerca da farsa da democracia racial e a educação como tática prioritária do movimento negro na busca pela supressão do racismo e dessa vez com a proposta de uma política pública afirmativa com aplicação direta no ensino fundamental.

### **2.3 Um movimento negro mais radicalizado (1964 – 2003)**

Com a repressão da ditadura militar em cima dos movimentos sociais a comunidade negra estava muito desarticulada. No entanto, foi no interior desse contexto pouco propício que surgiu uma das mais fecundas associações do movimento negro brasileiro. Assim, a radicalização de diversos grupos da esquerda, certo desgaste por parte do próprio regime e as experiências internacionais como o partido dos Panteras Negras, os grupos de libertação de países africanos, especialmente os de língua portuguesa, e a influência de líderes como Martin Luther King Jr. e Malcom X culminaram no surgimento do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR) em 1978 que se transformou em MNU em 1979.

A proposta era reunir todos os grupos do Movimento Negro para um direcionamento comum da luta antirracista. Pela primeira vez um grupo negro com expressiva projeção nacional se declarava de esquerda, com direcionamento trotskista.

É importante ressaltar que o surgimento do MNU em 1978 é considerado, tanto pelos próprios militantes quanto por muitos pesquisadores, como o principal marco na formação do movimento negro contemporâneo no Brasil na década de 1970 (PEREIRA, 2011, p. 12).

Com o movimento cada vez mais disposto a disputar narrativas e ideias na educação, novas agendas despontaram na área. Algumas discussões sobre a tática de atuação começaram a despontar mais ainda. É nesse sentido que Nilma Lino Gomes (2018) ressaltava que a pauta central do Movimento Negro é a educação. O movimento encontrava dificuldades de discutir até que ponto a institucionalização de seus militantes e, conseqüentemente, a sua luta, eram válidas. Com as disputas diretas para governador alguns militantes tiveram a oportunidade de adentrar na máquina pública, o que acabou gerando desconforto com outras partes do movimento, que pregavam a independência do mesmo e uma luta contra o racismo somente na esfera social (PEREIRA, 2016).

O Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, órgão do governo do Estado de São Paulo, é considerado por muitos militantes como o pontapé inicial da lei 10.639/03. Isso porque o governador eleito em 1982, André Franco Montoro (MDB), abriu espaço para discussões sobre o tema.

Uma questão central, nesse sentido, foi a pressão e a aproximação do movimento negro com o Estado brasileiro. Nesse movimento, foi cobrado que o Estado assumisse seu quinhão de responsabilidade na luta antirracista. O depoimento de Luiza Bairos, militante histórica do MNU e ex-ministra do primeiro governo de Dilma Rousseff (PT) na SEPPIR, em entrevista para Amilcar Pereira (2016), expressa bem esse contexto ao colocar a institucionalização do movimento negro como um novo passo para a luta antirracista e para as reivindicações das ruas:

Em 1995 efetivamente se fechou um ciclo da militância no Brasil com a Marcha Zumbi dos Palmares, que aconteceu em Brasília. Naquela ocasião deixaram o MNU vários outros militantes que tinham entrado nessa luta mais ou menos na mesma época que eu. E a partir disso foi importante que nós nos reinventássemos enquanto militantes, tendo como base aquela experiência que foi dada pelo MNU, mas partimos para fazer outras intervenções e outras formas de atuação na luta contra o racismo. Em 1995 o que nós dizíamos era que nós já tínhamos, enquanto movimento negro em geral, feito todas as denúncias e que a partir dali, reconhecendo a maturidade política do negro brasileiro, caberia ao Estado Brasileiro assumir a sua parcela de responsabilidade no enfrentamento das conseqüências do racismo no Brasil. Esse foi um ponto de inflexão que eu considero importantíssimo e que nos levou à busca de outros caminhos e outras formas de combate ao racismo, ao lado de outras organizações do movimento negro, que também, a partir desse momento passaram a se proliferar. A própria luta contra o racismo passou a fazer parte da pauta de outras organizações não necessariamente negras, como é o caso do próprio movimento sindical, em muitos sentidos propiciou

o aparecimento cada vez mais evidente do movimento das mulheres negras. Também é nessa conjuntura que os quilombolas começam a se colocar enquanto atores políticos na cena (“informação verbal”) (PEREIRA, 2016, p. 20-21).

No governo FHC, em 1995, foi criado O Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra, fruto da pressão da Marcha Zumbi dos Palmares. Ele foi o primeiro presidente da república a receber o Movimento Negro organizado no Palácio do Planalto. No entanto, convém sublinhar que o grupo foi desativado pouco tempo depois por falta de verba.

O que alguns militantes chamam de “espaços de igualdade racial” (PEREIRA, 2016) dentro da administração pública foram rapidamente ocupados pelo Movimento Negro organizado brasileiro. Nem todos os negros que ocuparam governos nas décadas de 1980-1990 e o Grupo de Trabalho Interministerial eram oriundos do MNU e/ou de grupos mais à esquerda. O que se tinha, naquela época, era um diálogo muito aberto entre as diversas forças e, sobretudo, o respeito pela construção popular. A Marcha Zumbi dos Palmares levou cerca de 30 mil pessoas à Brasília, segundo dados do Memorial da Democracia (2015). À época, impossível não levar em consideração a demanda das ruas.

A luta negra institucional na década de 1990 focou, principalmente, em dois projetos de ações afirmativas: a lei de ensino de História da África e a lei de cotas no ensino superior. Toda a concepção de ambos foi oriunda das ruas e das demandas do Movimento Negro organizado. Por isso, cabe destacar que o MNU, a expressão mais forte da organização negra no final do século XX, não foi/é somente um agregador de grupos e pautas da sua geração, ele também é uma resposta direta do envolvimento histórico do negro com a luta por direitos básicos. Além disso, ele é resultado das contribuições de diversos movimentos associativos dos negros, desde a imprensa negra, passando pela FNB e pelo TEN, sem deixar de lado outras vertentes que, apesar de menores, foram fundamentais, como o grupo marxista Convergência Socialista e outras retomadas em direção às raízes africanas.

O MNU, portanto, não foi um projeto idealista. Ele foi um dos frutos da acumulação histórica do militante negro brasileiro, assim como todas as propostas que foram acatadas pelo poder público tendo como mediação os militantes negros institucionalizados. A lei de Ensino de História da África, hoje conhecida como

10.639/03, é um dos exemplos mais significativos dessa articulação entre o movimento negro e o poder público.

#### **2.4 Articulações políticas e parlamentares para a aprovação da lei 10.639/03**

Em entrevista para Amilcar Pereira (2016), Edson Cardoso, militante histórico e ex-chefe de gabinete dos deputados federais Florestan Fernandes (PT-SP) (1992-1995) e Ben-Hur Ferreira (PT-MS) (1999-2000 – 2002-2003) narrou um pouco do processo de tramitação da referida lei.

Quando olhei [nos projetos arquivados pela Câmara], que projeto importante estava lá? O movimento negro de Pernambuco tinha entregado ao Humberto Costa um projeto introduzindo “História da África”. Beato, [...] me parece que apresentou projeto de educação; Paim apresentou; Abdias apresentou; Benedita apresentou..É importante recuperar as iniciativas outras, porque revelam que esse resgate do passado sempre foi uma preocupação do movimento negro (PEREIRA, 2016, p. 23-24).

Como Humberto Costa (PT-PE) não havia sido reeleito para uma nova legislatura, o projeto foi arquivado. De forma discreta, segundo Edson em entrevista a Pereira (2016), ele havia sido aprovado pela Comissão de Educação da Câmara.

A Constituição Federal de 1988 garantiu não somente a pluralidade cultural, mas também incumbiu a União, estados e municípios o combate à discriminação racial. E foi com base nessa premissa que em 1995 o deputado Paulo Paim (PT-RS) havia proposto um projeto de lei visando a inclusão da temática negra e africana no ensino, mas o Senado o arquivou (ROCHA, 2006).

Em 1999 os deputados Esther Grossi (PT-RS) e Ben-Hur Ferreira (PT-MS) apresentaram o projeto de lei 259/1999 que estabelece a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da temática História e Cultura Afro-Brasileira. A sua aprovação na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados fora, novamente, discreta e a votação no plenário passou sem grandes polêmicas. A lei foi aprovada em 1999 (PEREIRA; SILVA, 2012).

Na reta final do governo FHC foram realizadas pré-conferências, pesquisas e discussões em preparação para a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e outras Formas de Intolerância Correlatas, que ocorreu em 2001 na cidade de Durban, África do Sul. Os estudos sobre a população

começaram a ter mais destaque tanto nas universidades quanto nos órgãos de pesquisas governamentais (ROCHA, 2006).

Na conferência o Brasil se comprometeu a construir políticas públicas que visam diminuir a discriminação racial. Em maio de 2002, FHC assinou o decreto 4.228, instituindo o Programa Nacional de Ações Afirmativas (ROCHA, 2006).

Durante o processo eleitoral de 2002, o então candidato à presidência pelo PT, Luís Inácio Lula da Silva, apresentou uma plataforma de governo que incluía o combate ao racismo e o diálogo constante com as organizações do Movimento Negro.

A proposta de governo não destoava da organização interna do Partido dos Trabalhadores, que, desde o final da década de 1980, criara a Subsecretaria Nacional de Negros e em 1995 criou a Secretaria Nacional de Combate ao Racismo. O partido agrega, até hoje, diversas organizações do Movimento Negro como o MNU, a Coordenação Nacional de Entidades Negras e a sua juventude, além do coletivo nacional de juventude negra – ENEGRECER e de diversos coletivos da juventude nacional do PT que fazem alusão/homenagem a símbolos da luta negra.

A disputa interna para que o debate racial ganhasse centralidade na agenda do partido não foi fácil. Muitos militantes negros não viam com bons olhos a aproximação da luta racial com os partidos políticos. Não obstante, a inserção da questão racial de forma mais incisiva no partido por meio desses movimentos sociais trouxe contribuições importantes, ampliando as relações entre a sociedade civil e o Estado.

A decisão do X Encontro Nacional do PT de criar a Secretaria Nacional de Combate ao Racismo (SNCR) representa um marco no debate interno acerca da questão racial e coloca principalmente para os militantes negros, a disputa política num novo patamar. O reconhecimento da importância estratégica da luta contra a discriminação racial pode começar finalmente a sair do papel, se materializando em políticas para a intervenção partidária nas diversas esferas vistas a partir desta página. (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1996 apud ROCHA, 2006, p. 64).

Com a vitória de Lula em 2002 uma promessa feita ao movimento negro já estava pronta para ser cumprida. No dia 09 de janeiro de 2003 foi sancionada pelo presidente a lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) que institui o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira de modo transversal no ensino público e privado, em especial nas disciplinas de Educação Artística, História e Literatura. Institui também o dia 20 de novembro, data escolhida pelo Movimento Negro para comemorar o Dia Nacional da

Consciência Negra, no calendário oficial do ensino. A lei altera os artigos 26-A, 79-A e 79 B da lei 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

O Movimento Negro viu uma trajetória tomando forma e sendo finalmente reconhecida pelo governo federal.

A aprovação foi o primeiro passo concluído, era necessário começar a pensar estratégias para a efetivação. O governo, os movimentos sociais, intelectuais, órgãos internacionais e a sociedade civil organizada tinham a noção da pouca estrutura oferecida pelas escolas para a implementação da lei. Para além de um país com dimensões continentais, a relação entre educação e relações étnico-raciais era entendida como delicada e pouquíssimo explorada, naquela época, no ambiente escolar.

Com o intuito de preencher essas lacunas, destacam-se as seguintes medidas: Em 2004 tivemos a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER); em 2008 a ampliação da DCNERER para a educação infantil; em 2009 o plano nacional para implantação da DCNERER; em 2010 a aprovação da lei 12.288/10 que institui o Estatuto da Igualdade Racial; em 2011 a aprovação da lei 12.519/11 que estabelece o dia 20 novembro como Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra; e em 2015 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada que discute a educação para as relações étnico-raciais.

### 3. NO LIMINAR DA LEI

As discussões acerca do que são e qual a finalidade das políticas de ações afirmativas ainda resulta em polêmicas e diminuição do seu campo de abrangência. No senso comum é normal associar essas políticas exclusivamente à comunidade negra, sobretudo das políticas de cotas na área da educação. De fato, como foi mostrado acima, o movimento negro, nas últimas décadas, tem pautado o debate público nessa área, o que justifica a associação. É interessante sublinhar que, mesmo no interior dos movimentos sociais, sobretudo na década de 1990, não havia consenso acerca da sua adoção, mas sim da necessidade da discussão sobre o tema. As ações afirmativas podem ser definidas como:

[...] políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física”. Portanto, as ações afirmativas voltam-se para a neutralização daquilo que – de acordo com o status quo sociorracial – não se quer neutralizar (GOMES, 2005, p. 10).

As ações afirmativas existem desde a década de 1930 no Brasil, porém, como os referenciais principais acerca das ações afirmativas são norte-americanos, muitas vezes se perde de vista a própria singularidade dos processos (MEDEIROS, 2005).

Elas são uma forma de intervenção direta na sociedade, seja na forma de leis, decretos ou programas voltados para uma área específica. Para a formulação dessas estratégias é necessário um movimento institucionalizado na máquina pública.

A estratégia cultural-educativa (MUNANGA, 2005) utilizada pelo Movimento Negro organizado tem uma dependência direta do Estado. O foco é a reivindicação do reconhecimento da identidade negra através da educação o que nos leva a disputa pelo currículo oficial.

Um outro aspecto da relação entre a estratégia cultural-educativa e a institucionalidade é a busca pela formulação de leis. Essa não é, porém, uma novidade trazida pelo Movimento Negro, mas sim uma herança ibérica, longínqua, que faz parte da cultura política brasileira. É notório que não é uma característica somente do Movimento Negro a busca por criação de leis como forma de educar a sociedade, é uma construção sociocultural:

Partilhamos da tradição ibérica de acreditar numa mudança quase mágica da realidade social, pela letra da lei. Uma vez publicada haveria uma espécie de acatamento automático, sem maiores cuidados de implantação, acompanhamento e avaliação e, também, como se uma nova não representasse custos para a sociedade (os custos de deixar de agir de determinada maneira e passar a agir de outra) GOMES, 1998, p. 12 apud CHAGAS, 2010, p. 21).

As leis também são a garantia concreta de que o Estado irá cumprir com os seus deveres. “No sentido estrito, a lei define objetivos, e as demais regras – atos e normas [...] - estabelecem critérios e processos de ação para alcançá-los” (BORDIGNON, 2004, p. 53).

Chagas (2010) e Bordignon (2004) abordam em seus estudos a crença enraizada em nossa sociedade de que as leis vão moldar o nosso comportamento e os nossos valores. Nós, enquanto povos colonizados, herdamos costumes que ainda hoje habitam o nosso inconsciente. Assim como qualquer processo cultural, social, ético e político as sociedades precisam de tempo para se adaptar.

Para exemplificar a discussão, citamos a lei Afonso Arinos de 1951 que estabeleceu um ano de prisão ou multa por racismo e a lei Caó de 1989 que instituiu punição a quem tenha cometido atos de discriminação ou preconceito de raça, religião, cor, etnia, ou procedência nacional. Ambas as leis se demonstraram falhas para combater o racismo e a discriminação. Por mais que houvesse denúncias por parte dos negros, a polícia, instituição do Estado, dificultava o andamento das investigações e da punição. Estas leis são citadas nos processos de lutas e avanços a favor da população negra, porém, é importante adicionar ressalvas em relação as suas efetividades. “Somos um país de muitas leis, mas de direitos limitados (OLIVEIRA; SANTOS; MIRANDA, 2016, p. 22).

As leis por si só não moldam o comportamento da sociedade, aliás, há uma diferença enorme entre o contexto da política e o contexto da prática. Por mais que uma lei emerja de uma reivindicação popular ela passa por uma série de modificações durante seu trâmite nos poderes executivo e legislativo. “A lei vem para estatuir, consolidar o já criado pela ação social instituinte. [...] A questão central é que as leis firmam valores, não criam cultura” (BORDIGNON, 2004, p. 54).

As reivindicações do Movimento Negro construídas ao longo do século XX não foram sanadas na promulgação da lei 10.639/03. Cientes de toda a complexidade instalada em nossa sociedade, ainda mais quando consideramos o mito da democracia racial que nos permeia despolitizando as questões das relações étnico-raciais e as leis

enquanto formadoras de valores e não de uma cultura, iniciou-se articulações e formas de solidificar a lei, ampliar o debate com os trabalhadores em educação e mais do que nunca fortalecer as narrativas para a disputa do currículo no dia a dia do ambiente escolar.

Em 2004 o MEC e o CNE traçaram planos para a estruturação da aplicação da lei. Em 17 de junho de 2004, o ministério homologou a resolução CNE/CP 2/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Assim, para que as leis não sejam engessadoras do instituinte social é preciso que sejam flexíveis, sucintas e definam somente as questões centrais, essenciais. As normas complementares, reguladoras da ação para o alcance dos objetivos da lei, são importantes para a definição dos limites necessários, mas não para impor caminhos únicos e estreitos (BORDIGNON, 2004, p. 54).

Estas diretrizes entram neste contexto de expansão da lei e como um suporte para a quebra de paradigmas na educação, ação que somente com a lei jamais seria possível.

Este documento é norteador para as práticas escolares dos profissionais da educação. No ambiente escolar encontramos pessoas com trajetórias, senso crítico e opiniões construídas ao longo de suas vidas. A DCNERER será reinterpretada e ressignificada “na perspectiva de seus valores, suas crenças e suas histórias” (CHAGAS, 2010, p. 65).

O Movimento Negro compreende que a mudança é gradual, que é necessário planejar, saber onde se pisa e como se pisa, “pisar neste chão devagarinho” como canta a saudosa Dona Ivone Lara. A forma democrática na qual o Movimento Negro se propõe a dialogar merece o reconhecimento. Os objetivos da DCNERER não são para ações imediatas, mal planejadas e mal discutidas. É possível enxergar mecanismos de aplicação da lei 10.693/03 que estão para muito além de uma aula de História, Literatura ou Artes.

### **3.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e os seus objetivos**

O parecer CNE/CP 3/2004 teve a relatoria da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, a primeira membra do CNE indicada pelo Movimento Negro no final na década de 1990. A indicação para o CNE foi uma das reivindicações propostas pelo Movimento após a Marcha Zumbi dos Palmares.

O documento discute formas de tratar os assuntos do universo das relações étnico-raciais diante das lacunas existentes na formação de professores acerca do tema. O parecer frisa que a discussão sobre história e cultura africana e afro-brasileira é para reforçar o caráter democrático, ético e político da escola. A autoestima das crianças e jovens negros é pautada não como consequência das ações, mas como dever da escola de construir uma identidade negra positiva e não estereotipada e violenta como tem sido desde a época da escravização.

A DCNERER é um documento norteador de ações relacionadas a educação para as relações étnico-raciais e não tem, assim como a lei 10.639/03, a proposta de secundarizar os conhecimentos e a ancestralidade advindos de outros povos. A busca é ampliar as referências e pluralizar o debate. O Movimento Negro é incluso como um grande aliado para a discussão e capaz de aproximar ainda mais a comunidade escolar da escola.

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros (BRASIL, 2004, p. 02).

Assim, entre outras coisas, ele combate a ideologia do branqueamento e, conseqüentemente, o mito da democracia racial. O reforço pelo uso do termo “negro” em sala de aula se referenciando na ressignificação proposta pelo MNU e o combate direto contra o racismo e a discriminação demonstram a objetividade da DCNERER. Ele se difere de outros documentos, já homologados pelo MEC, justamente pela questão política muito explícita. (ABREU; MATTOS, 2008).

É possível colocar a lei 10.639/03 e as suas normas complementares como um divisor de águas na educação brasileira. A partir disto abriram-se caminhos para novas perspectivas de ensino e aprendizagem. Entretanto, não podemos eximir o documento de críticas. A perspectiva essencialista do documento engessa a cultura negra, tornando-a imutável e não passível de modificações (ABREU; MATTOS, 2008). Tratar de forma

engessada esse tema no âmbito da cultura brasileira é extremamente difícil dada o alto grau de miscigenação que, conseqüentemente, gera dificuldades de classificação dentro de uma determinada raça. As autoras acrescentam que:

Os objetivos mais evidentemente políticos do parecer fizeram crescer as críticas acadêmicas ao texto. Uma crítica à “essencialização” dos grupos culturais, ou seja, a pensá-los como realidades fixas e imutáveis que precedem os processos sociais em que estão inseridos, se aprofundou. De fato, muitos críticos consideram especialmente danosa essa tendência, que levaria a uma naturalização dos grupos étnico-raciais, com a possibilidade de tornar mais rígidas e tensas fronteiras étnico-raciais tradicionalmente bastante difusa na sociedade brasileira. Para esses críticos, a aprovação do parecer podia acabar por favorecer o oposto dos seus objetivos, acirrando contradições raciais explícitas, até então tidas como pouco expressivas na maior parte do país (ABREU; MATTOS, 2008, p. 9).

Outro ponto importante a ser destacado é a cristalização dos termos negro e branco. A dificuldade da autodeclaração é bastante frequente no cotidiano da sociedade brasileira, o reconhecimento é muito difícil, porque ele ainda carrega uma carga política (ABREU; MATTOS, 2008). Aliar a cor da pele diretamente a uma descendência não ajuda a discutir a cultura brasileira (sem diminuir ou apagar as influências advindas de outros povos).

O “pardo” é citado para a demonstração das classificações de cor segundo o IBGE. É discorrido sobre o branco e a construção de uma consciência voltada para as relações étnico-raciais, sobre o negro e as ações afirmativas, o reconhecimento de sua trajetória pela história a partir de uma visão fora do eurocentrismo e a construção de uma imagem positiva e sobre os indígenas, de forma sucinta, é falado para exemplificar as três identidades brasileiras. O pardo é agregado sob a categoria “negros”, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana” (BRASIL; 2004, p. 6-7). O termo pardo visa englobar a mestiçagem no Brasil de forma geral e diante de um país de dimensões continentais e com ocupações territoriais bem distintas ao longo de toda a sua história, ser pardo no Sul é diferente de ser pardo no Norte, por exemplo. “O que se registra em cada região como pardo tem uma origem histórica e uma realidade étnica absolutamente distinta e singular” (OLIVEIRA, 1997). E mesmo buscando agregar o pardo como parte do ser negro, isso não significa que essa população, automaticamente, se sente pertencente a identidade negra.

Esta lacuna não é exclusividade da DCNERER. Até os dias atuais ainda se enfrentam problemas para discutir o lugar do pardo na identidade brasileira. Eles se

encontram na mesma categoria que os negros, mas não conseguem inserir as suas pautas nas demandas do Movimento Negro e organizar suas lutas. Ainda há muito que se pensar e produzir acerca da relação do pardo dentro da política racial brasileira. Portanto, há de se sublinhar que:

A identidade branca se construiu no Brasil em aproximação com a condição de liberdade e a memória dela, e a identidade negra, em aproximação com a escravidão. Tais identidades se constituíram como polos entre os quais circula uma expressiva maioria de mestiços biológicos ou culturais. De um jeito ou de outro, portanto, efetivamente há estigmas a serem combatidos e revertidos (ABREU; MATTOS, 2008; p. 10).

O documento reforça que a construção da identidade é um processo, sobretudo, político e que vai além das características físicas. A tentativa é reescrever a construção da identidade negra se afastando do histórico de violência física e psicológica, do negro como sinônimo de escravizado e o ser fracassado, logo, sem futuro e sem caráter. O documento ressalta:

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. Em segundo lugar, cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros – branco, pardo, indígena - a cor da população brasileira (BRASIL, 2004, p. 6).

Estabelecer uma nova organização do currículo escolar é repensar sobre as práticas pedagógicas que vem sendo executadas há anos. O que é novo espanta, causa estranhamento, questionamentos e resistências. O documento assegura, a todo momento, que toda a construção da discussão da educação para as relações étnico-raciais foi democrática. Não se tem a pretensão de instituir um afrocentrismo para se opor ao eurocentrismo, até porque são concepções de narrativas com proporções distintas. Nem se quisesse o Movimento Negro conseguiria porque o sistema econômico vigente hierarquiza etnicamente e racialmente entre europeus e não-europeus (GROSFOGUEL apud SANTOS, 2010). Se a pessoa pertence ao cone sul já se encontra na desvantagem.

Compreende-se também que a busca por uma pedagogia não-eurocêntrica abre espaços para discussões sobre outros povos de outras localidades, outras histórias e outras relações com o Brasil como os japoneses, chineses, bolivianos, etc.

O geógrafo Renato Emerson dos Santos (2010) discute como a visão eurocêntrica na geografia é dicotômica porque ela é construída de forma racializada no

sentido de a identidade branca estar nos países desenvolvidos e os não-branco nos países subdesenvolvidos (nomenclatura proposta por eles e para eles). Ainda cabe resgatar Celso Furtado (2009) e as suas críticas ao termo “subdesenvolvimento” que, segundo ele, não é um estágio anterior ao desenvolvimento, mas uma condição de sobrevivência do capitalismo que explora os países deste eixo.

São dois pesos e duas medidas para essas duas concepções. A defesa da educação para as relações étnico-raciais não é pelo afrocentrismo, mas é pela queda do eurocentrismo como o único propositor da história.

Entende-se assim, pois, o peso da DCNERER como um plano para a efetivação da lei 10.639/03. As suas diretrizes e a liberdade de trabalho que ela oferece aos trabalhadores em educação demonstram a possibilidade de se quebrar paradigmas no ambiente escolar.

### **3.2 Outros documentos importantes para a educação das relações étnico-raciais**

Em 2007 houve a publicação do parecer CNE/CB 002/2007 que amplia a DCNERER para a educação infantil. O parecer construído em conjunto com o CEERT e o MIEIB também questionou a abrangência e a efetivação das diretrizes em todo o território nacional.

Este documento nos mostra a vontade e a mobilização dos professores da educação infantil para também serem inseridos no debate étnico-racial.

Para além de deixarem as suas impressões e as suas experiências, a DCNERER ampliada para o ensino infantil é para evitar um hiato dentro da educação. A proposta é abranger a todos desde o início da sua vida escolar para não esperar o jovem adentrar no ensino fundamental II para conhecer a realidade brasileira.

No ano de 2009 o MEC lançou um Plano Nacional de Implementação da DCNERER a partir de encontros e discussões em grupos de trabalho organizados desde 2008 em conjunto com a UNESCO, o CONSED, a UNDIME, vários Ministérios, intelectuais, movimentos sociais e organizações da sociedade civil (BRASIL, 2009). O documento está dividido em:

- (i) eixos fundamentais do plano; (ii) atribuições do conselho de educação; (iii) atribuições dos grupos colegiados e núcleos de estudos; (iv) níveis de ensino; (v) modalidade de ensino e; (vi) educação em áreas remanescentes de quilombos. O plano deixa mais nítido os encargos de cada órgão, ou seja, distribui melhor as responsabilidades (BRASIL, 2009, p. 7-8).

A DCNERER frisa que a tarefa da aplicação e efetivação da lei 10.639/03 não é somente do professor que está dentro da sala de aula. Essa responsabilidade tem que ser distribuída para os gestores, outros funcionários da educação, Movimento Negro, Núcleos de Estudo Afro-Brasileiros, secretarias municipais e estaduais de educação e a União.

A meta do plano é justamente essa: elaborar melhor os meios para aumentar a qualidade da aplicação da lei.

Em 2010 tivemos a aprovação da lei 12.288/10 que institui o Estatuto da Igualdade Racial. Uma outra grande vitória do Movimento Negro que se destina a “garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades. A defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação as demais formas de intolerância étnica” (BRASIL, 2010).

No estatuto são defendidos o fortalecimento e o total apoio do Estado para a implementação de ações afirmativas para a população negra. O Estatuto da Igualdade Racial foi um grande passo, é inegável, mas para uma discussão que vise uma efetivação e fiscalização maior do Estado acerca do mesmo é necessário voltar os olhos aos estudos da tradição brasileira de criar leis sem estrutura para a sua efetivação.

Todas essas normas e leis formam uma sequência muito importante para o Movimento Negro no que tange à sua estratégia cultural-educacional. É preciso considerar que apesar dos avanços serem atuais, há pessoas lutando desde sempre.

### **3.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (2015)**

Este documento não é de tratamento exclusivo para o ensino da cultura e história africana e afro-brasileira. Mas há de se considerar fundamental discutir a inserção do tema na formação de professores.

A lacuna da educação para as relações étnico-raciais na formação de professores é profunda e exige uma discussão qualificada para além do que somente encaixar disciplinas referentes ao tema. O compreender e o saber a respeito do tema são importantes, porém não se pode deixar de fora o compromisso ético e político para com os alunos que têm o direito de conhecer a história do Brasil por uma ótica não hegemônica e não enviesada.

A temática da educação para as relações étnico-raciais na formação de professores vem sendo relegada no Brasil de forma sistêmica. A relação do negro com a escola é historicamente conflituosa e de permanência inconstante. As denúncias de um ambiente escolar mal preparado e perpetuador de discriminações são denunciadas desde o pós-abolição, passando todos os períodos posteriores. José Bueno Feliciano, por exemplo, escreveu no *Jornal a Voz da Raça*, em junho de 1933, acerca do papel negativo que a escola coloca o negro:

O sentimentalismo envenenado das nossas escolas, com suas referências mais ou menos tolas, ao ‘pretinho Benedito’ com os seus elogios das raposas ao heroísmo de Henrique Dias, tem dado ao negro a impressão de que os seus antepassados foram uns desgraçados e de que os jovens negros só por isso têm de ser sempre uns vencidos. É preciso, porém que o negro tenha coragem de afirmar-se pois não há motivos para temores, tudo que existe no Brasil é obra do negro (FELICIANO, 1933, p.4).

A universidade nunca questionou a branquitude. Casos significativos são as Faculdades de Direito e Medicina – centros formadores de parcela significativa da elite política e intelectual do país –, não escapando os cursos da área de humanidades e tampouco os cursos de licenciatura. O silenciamento dessas instituições é denunciado por Siss e Barreto (2014). A partir da década de 1970, com a pressão do Movimento Negro e de intelectuais negros, o debate ganhou maior destaque no meio acadêmico, mas, ainda assim, muito rarefeito e não suficientemente críticos às estruturas universitárias. Nunca esteve no projeto de nação proposto pelas elites a educação formal dos negros, ou seja, “nega-se aos afro-brasileiros uma educação capaz de formatar sujeitos sociais compatíveis com a dignidade humana” (SISS; BARRETO, 2014, p. 55).

Em 2015 tivemos a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores. O documento substituiu o publicado no ano de 2001. Com o lançamento das metas do Plano Nacional de Educação em 2014 se surgiu a necessidade de atualizar as diretrizes. Sua finalidade é:

[...] organizar e efetivar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em estreita articulação com os sistemas, redes e instituições de educação básica e superior, a formação dos profissionais da educação básica. Essa política nacional, a ser coordenada pelo MEC, se constituiu como componente essencial à profissionalização docente (DOURADO, 2015, p. 301).

As produções acadêmicas sobre a educação para as relações étnico raciais defendem firmemente as formações continuadas como mecanismo de ampliar a lei 10.639/03. Com a promulgação da mesma, as relações étnico-raciais saem do campo de discussão da pluralidade cultural, assim colocada à discussão no PCN, e passam a ser um tema bem alinhado e não secundarizado.

No documento de 2015 o termo “étnico-racial” é citado 7 vezes, embasando três pensamentos: a valorização da identidade étnico-racial; a inserção do tema nas formações iniciais, continuada e magistério na forma de inclusão dessa população e garantia da diversidade; e ajuda na identificação de problemas socioculturais e educacionais.

As movimentações do campo social para com a educação assumem protagonismo a partir dos anos 2000 com os governos petistas, que assumem a educação como um direito social (MAINARDES; TELLO, 2015). Os impactos da globalização acirraram o quadro de disputas sobre os conteúdos educacionais, pois trouxeram demandas que preconizavam formação extremamente técnica, enrijecida e mercadológica.

Há de ser considerado que a expansão do ensino superior “se deu pela via da privatização, com o predomínio de instituições isoladas, contrariando a lei da Reforma do Ensino Superior 5.540/68” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE; 2009, p. 91). As autoras ainda destacam que por mais de 30 anos uma parcela significativa dos professores de geografia, sobretudo do Estado São Paulo, foi formada em instituições privadas com licenciatura de dois anos em Estudos Sociais e mais dois anos de geografia (Ibidem).

A crítica de que existe um distanciamento latente entre as competências dos documentos oficiais e a formação de professores se dá por um cerceamento das instituições públicas acerca do debate. A realidade das universidades públicas é muito diferente das instituições privadas que dominam o mercado de formação de professores. Quando se exige um professor que não somente passe os conteúdos, mas que seja pesquisador e tenha coerência entre a formação e a prática, se esquece que na licenciatura muitas vezes não é trabalhado o docente pesquisador. Nas instituições privadas isso mal existe, já que pouco ou nada produzem, a pesquisa é concentrada nas instituições federais.

Quando não se fomenta a pesquisa, a construção de um profissional crítico fica mais fragilizada. O entendimento de que a licenciatura dispensa pesquisa coloca ao

bacharel como o único responsável por este feito, como se a única função do licenciado fosse dar aulas e como se dar aulas não dependesse diretamente de pesquisa. “Assim, a pesquisa pode ser considerada um processo aglutinador de reflexão e crítica, uma facilitadora da prática crítico-reflexiva, embora não seja necessariamente um desdobramento natural de qualquer prática reflexiva” (LÜDKE, 2001 apud PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE; 2009, p. 95).

O professor que não pesquisa pode se tornar um mero reproduzidor de conhecimento, um repassador de informações. Quando não se aprofunda, o papel do professor no currículo pode ficar limitado e algumas temáticas podem acabar sendo suprimidas por dependerem de posicionamentos políticos mais contundentes. As lutas pela autonomia profissional também ficam comprometidas.

É preciso disputar os currículos, a autoria e a criatividade docente como bem defendidas por Arroyo (2017). Em tempos de políticas neoliberais em que os professores e alunos são classificados, a qualidade da educação é medida por testes, é pregado o aprender a aprender, adquirir competências e ter uma preparação direta para o mercado de trabalho é preciso se reinventar a todo momento para não perder as identidades docentes e as identidades discentes. E não se pode esquecer jamais que o produto da escola é o aluno. Cabe a escola ajudá-lo no processo de aprender a viver bem, porque ninguém quer só viver (PARO, 1998), o viver bem é o essencial.

O movimento docente tem demonstrado novas formas de lutar por direitos e disputar o currículo. Não é suficiente repassar conteúdos, é preciso localizá-los no espaço-tempo, abrir espaços para indagações e novas performances. A formação pedagógica não tem dado espaço para esse tipo de conformação:

A formação pedagógica e docente gira toda para conformar o protótipo de profissional fiel ao currículo, tradutor e transmissor dedicado e competente de como ensinar-aprender os conteúdos definidos nas diretrizes do currículo e avaliados nas provas oficiais. Não apenas o sistema escolar, mas a escola, a sala de aula e a organização do trabalho docente giram nesse território. Estão amarradas ao ordenamento curricular (ARROYO, 2017, p. 15).

Ao tratarmos dos processos de ensino-aprendizagem, cabe pensar nos livros didáticos e paradidáticos. A escola, um ambiente de controle e reprodução de ideologias dominantes e repressivas, tem nos livros, especialmente nos didáticos, as construções históricas que excluem atores sociais não brancos, não descendentes de europeus, como os negros e os indígenas para reforçar o discurso hegemônico. “Em razão de racismo no

funcionamento da escola, do currículo até os livros didáticos não contemplam a diversidade que a escola atende, excluem, notadamente os negros e indígenas” (SOARES e ALVES, 2003; ABRAMOWICZ, 2006; PICCOLO, 2010 apud SILVA, 2018, p. 131).

Atualmente, as três políticas federais encarregadas de oferecer às escolas livros didáticos e paradidáticos são o Plano Nacional do Livro Didático, Plano Nacional do Livro Didático do Ensino Médio e o Programa Nacional Biblioteca da Escola. O primeiro e o segundo são geridos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, enquanto o terceiro tem como princípios “a democratização do acesso às fontes de informação; fomento à leitura para formar alunos e professores leitores; e apoio à atualização e formação do professor” (MADEIRA, 2016, p. 96).

Uma pesquisa feita em 2011 pelo Instituto Pró-Livro chamada “Retrato da Leitura no Brasil” constatou que o gênero mais lido entre os brasileiros é o livro didático, com 66%, ficando à frente da Bíblia, que obteve 65% (PRÓ-LIVRO, 2011). Foi considerado leitor aquele que em um período de três meses, pelo menos, leu um livro. Os resultados da pesquisa reforçam a importância do livro didático para o acesso à leitura (MADEIRA, 2016).

Uma das dimensões possíveis para se analisar os livros didáticos compreende a sua visão enquanto suporte de conhecimentos escolares propostos pelos currículos educacionais, como afirma Circe Bittencourt. Essa perspectiva de veículo das determinações curriculares, dá a este objeto uma relevância imensa, cuja compreensão passa pelos mecanismos de controle do Estado, que atua como balizador dos conteúdos veiculados e avaliador do cumprimento dos critérios estabelecidos a partir deles [...] (NAZÁRIO, 2016, p. 28).

A temática da lei 10.639/03 tem se inserido nos livros, mas ainda não é o ideal. Os destaques para a população ainda estão dentro da lógica da hierarquia de raças. Uma pesquisa feita em Goiânia no ano de 2007, com as duas coleções de livros didáticos de Geografia mais usadas no município, constatou que houve uma expansão na abordagem de questões ligadas à negritude, mas ainda é reproduzindo a representação eurocêntrica do negro. A miséria e outros males são retratadas como intrínsecas à realidade destes.

A questão principal não é a apresentação destas imagens nos livros didáticos, uma vez que a população negra é maioria entre a população pobre no Brasil, mas sim a excessiva apresentação dessas imagens ligando sempre a pobreza ao negro ou negra sem a contraposição com outras imagens positivas. Nas obras não é estabelecida uma discussão sistemática sobre as causas e os porquês do estado de pobreza da população negra no Brasil. Muitas vezes o

discurso economicista, presente em ambas as coleções analisadas, não questiona a dimensão étnico-racial da pobreza no Brasil. Deste modo, é pouco tratada a combinação existente no país do racismo com a pobreza. O silêncio sobre essa questão e a apresentação de imagens com esse teor tendem a naturalizar a condição de pobreza do(a) negro(a) e os culpam por um problema que é de toda a sociedade brasileira, onde o racismo se manifesta e se coloca como uma barreira para os indivíduos. Negros e negras também são representados frequentemente em funções sociais inferiores e de baixo prestígio social. Esta representação configura-se como reminiscência da escravidão, pois os descendentes de africanos eram tidos como inferiores —na escala racial e determinados unicamente a realizar atividades braçais. (RATTS, et.all, 2007, p. 137 apud MADEIRA, 2016, p. 132).

A lei e as diretrizes não são o suficiente para garantir a representação das demandas do Movimento Negro nos livros. Há muitas indagações e cobranças para serem feitas, inclusive, com questionamentos construídos antes da lei que não mudaram. Não é nada fácil utilizar livros que ainda reproduzem “uma realidade simplificada e falsificada, de um modelo social excludente e preconceituoso, de expandir estereótipos e visões idealizadas de mundo” (MADEIRA, 2016, p. 142).

#### 4. UMA ANÁLISE PÓS-ESTRUTURALISTA DA LEI

Ao discutirmos uma política educacional que tem em seu cerne o questionamento ao eurocentrismo, as heranças coloniais da população brasileira e a busca por uma identidade negra forte, se tem a necessidade de ultrapassar a crítica centrada em uma dominação meramente econômica, pois ela, por si só, não dá conta de preencher essas lacunas. A relação do homem com a história e a sua atuação na sociedade estão diretamente ligada ao seu lugar nas relações de trabalho, mas há outros processos subjetivos que estão intrínsecos e têm cada vez mais se insurgido nos espaços de debate.

Com uma melhor organização de grupos historicamente, socialmente, economicamente, culturalmente e geograficamente marginalizados começaram a surgir questionamentos sobre uma suposta verdade produzida pela ciência. Uma ciência centralizada no eixo norte e totalmente enviesada para as experiências que não abarcavam e nem sequer consideravam as populações periféricas.

O pós-estruturalismo, termo cunhado nos Estados Unidos na década de 1960, porém, fortemente influenciado por pensadores franceses, se mostra como uma alternativa para indagar as ideias pautadas no positivismo clássico, na suposta neutralidade da ciência e na verdade imutável.

Entende-se que a perspectiva pós-estruturalista apresenta o descentramento do sujeito que “rompe com a concepção de um ser humano essencialista e universal compreendido pelos estruturalistas e permite pensar nas mais variadas formas de experiências vivenciadas em diferentes contextos, por diferentes indivíduos” (AGUILAR; GONÇALVES, 2017, p. 2).

A professora Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva (2018) nos chama a atenção para a necessidade de ampliar os nossos olhares enquanto sujeitos marginalizados para que não levemos em conta somente as nossas demandas e acabemos por esquecer de outros grupos marginalizados. O pós-estruturalismo, considerados por muitos como um termo guarda-chuva (AGUILAR; GONÇALVES, 2017) por abrigar diferentes perspectivas de análises é uma saída para abarcar diferentes realidades.

O prefixo “pós” não é particular somente ao pós-estruturalismo, as ciências humanas têm presenciado diversas movimentações que tem incluído o prefixo que leva para um caminho em comum: “a defesa de uma temporalidade tardia, sucessivamente depois, numa pretensão ora de superação, negação do todo, ora melhoramento de

alguma coisa já criada, negação da parte, como é o caso do prefixo “neo”” (RODRIGUES, 20XX, p. 4). Rodrigues (20XX) ainda reforça que o sentido do prefixo “pós” no estruturalismo é o de aprofundamento da crítica ao estruturalismo.

O que deve interessar é que o pós-estruturalismo, neo-estruturalismo ou super-estruturalismo (HARLAND, 1987), mais que sua denominação, são críticas feitas por dentro do próprio estruturalismo, ou seja, são argumentos de certa forma estruturalistas feitos ao próprio estruturalismo e que, por fim, ilustram certas inconsistências que são fundamentais em seu método - ou, nas palavras de John Sturrock: “inconsistências que os estruturalistas ignoram” (STURROCK apud PETERS, 2000, p. 28). Não pode ele, portanto, ser reduzido a um método, uma teoria ou a uma escola; talvez seja mais apropriado referir-se a ele como sendo um movimento de pensamento que inaugura um novo olhar e uma nova prática acerca da teoria crítica. Contudo, é importante pontuarmos que tanto o estruturalismo quanto o pós-estruturalismo possuem importantes convergências (BRANDÃO, 2015, p. 8).

Para alguns intérpretes, as discussões que deram base ao pós-estruturalismo têm suas raízes na crítica ao positivismo feita por autores alemães ainda em fins do século XIX como, por exemplo, Nietzsche: “Fala-se que as diversas leituras e interpretações de Nietzsche foram fundamentais para a emergência do pós-estruturalismo” (BRANDÃO, 2015, p. 39). O filósofo se colocava como um grande opositor da ciência com viés positivista, da universalidade da filosofia e das ideias binárias. O tom crítico dessa perspectiva é fortemente reforçado:

Em contrapartida, o pós-estruturalismo pretende – devido à clara aproximação com Nietzsche – se filiar com um discurso de “crítica da verdade” e, conseqüentemente, enfatizando uma pluralidade de interpretação; “tanto filosófica quanto esteticamente, para que cada um supere a si próprio, em um processo de perpétuo autodevir” (PETERS, 2000, p. 32 apud BRANDÃO, 2015, p. 40).

Para além das interpretações de Nietzsche, a ideia de pluralidade de interpretações de uma dada verdade dita pela ciência dá abertura para questionamentos pós-modernos que podem resultar em uma fragmentação da totalidade, relativismo da verdade, deslocamento ideológico, negação da própria realidade, individualidade (BARBOSA, 2017) e ideias reformistas dentro do sistema capitalista.

A escolha – política – pelo pós-estruturalismo perpassa pela crítica da possibilidade de relativização de processos históricos e pela facilidade em se cair em individualismos, campo que precisa ser combatido fortemente, especialmente no âmbito educacional.

Essa perspectiva coloca os binarismos, impostos pela ideologia dominante que tem regido a ciência como um todo, em xeque, assim como dito anteriormente, é o questionamento do que é a verdade na ciência.

A noção de “desconstrução” como estratégia de leitura, trazida por Jacques Derrida, permitiu que os diversos campos da filosofia pudessem não somente inverter os binarismos existentes nos modelos positivistas, nos quais, tacitamente, há uma relação hierárquica entre os pares binários, mas “fazer implodir” esses pares um no outro, dentro de algo chamado por Derrida de “duplo gesto”, sobre o qual nós falaremos agora (CARDOZO, 2014, p. 12).

Na Geografia é possível questionar como este binarismo tem constituído essa ciência, especialmente na prioridade que é dada nas escolas pelo ensino do continente europeu em detrimento do continente africano. A quantidade de informações dispostas sobre a Europa é historicamente diferente em relação à África nos livros didáticos. E nem sempre as informações produzidas sobre a temática africana, relações étnico-raciais e negritude no geral correspondem às perspectivas das populações pertencentes a esse grupo.

A manutenção do status quo sempre esteve atrelada a uma dominação econômica. Com a perspectiva guarda-chuva outras possibilidades de pensar em dominações para além da questão capitalista têm sido mais discutidas como a dominação por raça, gênero, orientação sexual, localização geográfica, etc. Baseado em uma análise diacrônica o pós-estruturalismo traz consigo uma história crítica e a proposição da descontinuidade das estruturas e a visão de um ser humano estruturado (BRANDÃO, 2015).

Neste método de análise o Estado não é o único detentor do poder, há outros artifícios e organizações que o possuem. Com a globalização neoliberal e a latente aproximação do local e do global, o jogo de forças fica cada vez mais perceptível com as suas gigantescas contradições e as dificuldades de manter a ordem mundial assim como é (HAESBAERT; PORTO-GONÇALVES 2006). O poder é totalmente difuso, não é mais vertical e pode estar concentrado em pequenos espaços como a escola, por exemplo.

A educação é um campo de batalha das forças que não somente regem os Estados, mas também a dinâmica mundial. Ela é reprodutora das desigualdades, das ideias hegemônicas, dos binarismos e das histórias únicas. As resistências, as novas

pedagogias e os paradigmas quebrados cotidianamente merecem uma atenção e cuidados maiores no momento de serem analisados.

Com a intenção de analisar os processos políticos, as propostas, as consequências e os interesses das políticas educacionais, Stephen Ball, Richard Bowe e outros colaboradores a partir de 1992 iniciaram a formulação da “Abordagem do Ciclo de Políticas”, uma contribuição para o debate das políticas educacionais situando-se em um enfoque pós-estruturalista.

#### **4.1 A Abordagem do Ciclo de Políticas**

Em 1992 os sociólogos Stephen Ball e Richard Bowe, em conjunto com outros pesquisadores ingleses do campo educacional, formularam a Abordagem do Ciclo de Políticas para análises de políticas educacionais. A “policy circle approach” é utilizada em diversos países como um confiável método de investigação das políticas públicas educacionais.

No Brasil os estudos acerca desta abordagem têm sido puxados, principalmente, pelo professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Jefferson Mainardes. O autor tem sido um grande referencial para os pesquisadores do campo das políticas educacionais que, segundo ele, é relativamente novo no Brasil e ainda não possui bases sólidas de pesquisa (2006).

O foco desta abordagem é descobrir como as políticas são geradas. É uma investigação que não possui partes bem delimitadas, pois, segundo o entendimento de Ball, a política é uma ação que envolve diferentes atores e vai além de um texto legislativo. O autor coloca que muitas vezes o significado de “política” nas análises se perde, pois, é usual compreendê-la como um termo linear, estático, superficial e, conseqüentemente, reducionista (SOUSA, 2018, p. 2).

A política é um espaço de disputas que requer acordos, recuos, tensionamentos, ações seguindo as conjunturas global e local e, em certos momentos, apostas. Nem sempre a política é polida, comportada e limpa. O processo de se entender algumas jogadas políticas é entender que a contradição é inerente ao ser humano. A política não é um processo extremamente racional:

[...] eu penso que a maioria das análises de políticas é dominada por um pressuposto implícito, não discutido, de racionalidade, de que os processos de políticas são racionais, de que é um processo ordenado, coerente. [...] e

muito do trabalho em política não é lá muito racional, ordenado nem muito bem organizado. Por isso, temos de pensar teoricamente sobre a possibilidade de irracionalidade, de confusão, de desordem, de caos (MAINARDES, 2015, p.161-162).

Cabe ressaltar o processo de desconstrução da política como uma ação estática dependente exclusivamente do Estado. Os poderes podem estar concentrados nas mãos de outros atores que constroem a política em diferentes níveis.

Para o entendimento das dimensões políticas é necessário analisar os contextos macro e micro, em termos mais geográficos é possível denominá-los de local e global. Ambos se mesclam por diversas vezes, mas em uma análise de política educacional nenhum é mais importante que o outro, o entendimento se dá a partir da contextualização de ambos.

O pós-estruturalismo possui limitações de análise e nem sempre conseguirá suprir as demandas do estudo. Mainardes (2018) sublinha o lugar dos pluralismos que podem ajudar a formular melhor as ideias se bem organizados na pesquisa. Precisa ser mais amplamente discutido, ainda mais se tratando de referenciais teóricos, mas há de se considerar a possibilidade da construção de estudos nesta vertente e o amadurecimento de novas proposições.

A abordagem do ciclo de políticas não é estabelecida de forma linear por entender que a política não o é e também pela rotatividade de atores durante os contextos colocados na análise.

Em sua publicação de 1992, Ball e outros propuseram um ciclo contínuo que inclui a política proposta, a política de fato e a política em uso. A política proposta é a intenção dos governos, setores educacionais, movimentos sociais e outros grupos de fazerem a política emergir; a política de fato são os textos políticos e legislativos que dão uma determinada forma a política proposta; e a política em uso é pautada em discursos e práticas institucionais que emergem do processo de implementação.

Há três contextos centrais (BALL apud MAINARDES, 2006): o contexto da influência, o contexto da produção e o contexto da prática. Não existe uma hierarquia entre eles, os processos por vezes podem ser difusos, implicar idas e vindas e também segue a ideia de política não vista como linear e estática.

#### **4.1.1 O Contexto da Influência**

Neste primeiro contexto é que normalmente se iniciam as políticas, as construções dos discursos políticos, as disputas, os interesses e a legitimidade das ações e dos conceitos. Todos os discursos são colocados em disputa (SOUSA, 2018).

O primeiro contexto é o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência (MAINARDES, 2006, p. 5).

No capítulo “A luta dos Negros Pela Educação” é possível compreender as influências e as tendências seguidas que permearam o objeto de estudo dessa análise, a lei 10.639/03. A construção de um projeto de lei abarcando o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana tem suas raízes na luta negra pelo acesso à educação relacionado com a constante busca por uma construção positiva da identidade negra. A estratégia “cultural-educativa, que reivindica reconhecimento da identidade negra e, conseqüentemente, a inclusão nos currículos escolares da cultura e da história do negro brasileiro” (MUNANGA, 2005, p. 139-140) é o grande vetor do Movimento Negro brasileiro. Não é somente ele o propulsor da lei. Para uma melhor análise é preciso retomar o momento político que o mundo estava vivendo nas décadas de 1980, 1990 e início dos anos 2000. Esta colocação no espaço-tempo é crucial para a relação global e local.

A partir da década de 1980 o mundo, notadamente os países organizados no lugar de colonizados, começou a ser cada vez mais bombardeado com as políticas neoliberais e uma busca pela diminuição na participação do Estado na vida das pessoas. Entende-se que o neoliberalismo:

[...] é tratado nem como uma doutrina econômica concreta nem como um conjunto definido de projetos políticos. Pelo contrário, eu trato neoliberalismo como um conjunto complexo, muitas vezes incoerente, instável e até mesmo contraditório de práticas que são organizadas em torno de certa imaginação do ‘mercado’ como base para ‘a universalização das relações sociais baseadas no mercado, com a correspondente penetração em quase todos os aspectos de nossas vidas, do discurso e/ou da prática de

mercantilização, de acumulação, de capital e de geração de lucros (SHAMIR apud SOUSA, 2018, p. 6)

Diante deste quadro de apaziguamento das tarefas do Estado, o ideal de escola começa a ser largamente disputado nas arenas políticas como um promissor mercado e como um espaço - ainda mais - indispensável de controle.

As disputas pelo entendimento do que é educação dispõem de movimentos sociais organizados, conglomerados empresariais e órgãos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, por exemplo.

Na década de 1990 havia um discurso neoliberal muito forte nos governos da América Latina e no Brasil, especialmente nos governos FHC, não era diferente. Apesar da grande abertura proposta pelo presidente pouco se avançava em políticas sociais, campo dominado por ideias conservadoras e bem retrógradas.

Em 1996 a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra foi uma oportunidade do então presidente reafirmar a política conservadora da democracia racial (MUNANGA, 2005). No mesmo ano houve a publicação do Plano Nacional de Direitos Humanos discutindo ações afirmativas. Em 1997 com a convocação da ONU para a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata o país começou a realizar pré-conferências nas capitais. Não é especificadamente sobre uma lei de ensino da cultura e história afro-brasileira e africana, mas ainda nessa época alguns grupos do Movimento Negro demonstravam resistências a alguns aspectos das políticas de ações afirmativas.

Em 2000 o Grupo de Trabalho Interministerial se demonstrou contrário às políticas afirmativas de acesso aos negros ao ensino superior. No documento que seria enviado para a III Conferência foi incluso a proposta de cotas na última hora (PERIA, 2004). Havia certos discursos de tom conservadores que disputavam o debate público em torno da temática negra no país

A partir dos anos 2000 algumas perspectivas mudaram. A III Conferência foi realizada em 2001 e ajudou a ampliar o debate para diversos públicos com o apoio da cobertura da mídia, que deu muita ênfase ao debate das ações afirmativas no âmbito das cotas. O MNU, por exemplo, contrário a política de cotas na década de 1990, logo no início do novo milênio voltou atrás e se demonstrou favorável.

A construção do discurso político em defesa de uma política educacional voltada para as relações étnico-raciais começa efetivamente com a organização do MNU no

final da década de 1970. O debate público, as defesas e as articulações com a elite política perpassaram a organização. Apesar de um ano antes Abdias Nascimento ter feito a proposta na FESTAC 77' da promoção do ensino compulsório da história e cultura da África e dos africanos na diáspora (NASCIMENTO, 2016), foi com o MNU que os discursos começaram a ser mais efusivos.

O processo dialético entre o global e o local ocorre com a inserção da ONU na defesa mais firme de pautas contra o racismo. A III Conferência faz o debate acontecer no nível local, mas também constrói todo um evento internacional para debater as questões. Antes mesmo do evento ocorrer já havia um consenso das maiores organizações do Movimento Negro em apoio às políticas afirmativas. No final da conferência, o governo FHC se comprometeu em instituir políticas de reparação.

Dois partidos políticos acamparam a luta pela lei: o PT e o PDT. O segundo sempre esteve mais centralizado na figura do Abdias Nascimento, enquanto o primeiro tem na sua composição a maior parte do Movimento Negro organizado e diversas outras figuras e parlamentares que sempre estiveram próximos da luta negra. Todos os discursos políticos acerca da lei foram pautados em uma busca pela justiça social e pela igualdade. Há uma clara ideologia de esquerda encampando as ações do MNU e isso situa bem quem construiu e defendeu essa pauta até a promulgação da lei.

Durante a campanha presidencial de 2002 o PT, na figura do então candidato a presidente, Lula, colocava a promulgação da lei como uma importante promessa a ser cumprida em respeito aos movimentos sociais, especialmente o Negro. Os discursos, nunca independentes de história, poder e interesses (MAINARDES, 2006) legitimam projetos e quem pode ou não discutir sobre eles. Uma estratégia que uniu o Movimento Negro organizado em torno da sua candidatura. Mais uma vez o campo da esquerda se tornou o legítimo porta-voz das defesas das políticas de ações afirmativas.

A partir dos anos 2000 há uma reorientação política de alguns governos da América Latina com vistas a uma regulação mais direta por parte dos Estados e discursos confrontando as políticas de alguns governos da região da década de 1990 (MAINARDES; TELLO, 2015). Durante a campanha e logo após com a vitória nas urnas, o PT demonstrou um extensivo apoio às políticas sociais e às ações afirmativas, como fica evidente na lei que foi promulgada nove dias após a posse do Lula como Presidente da República.

#### 4.1.2 O Contexto da Produção de Texto

Enquanto o Movimento Negro estava nas ruas com as suas bases dialogando e liderando o debate público das ações afirmativas e, conseqüentemente, da lei, as articulações estavam acontecendo no Congresso Nacional. A lei 10.639/03 é oriunda de um projeto submetido em 1999, porém, antes dele tivemos submissões do Abdias Nascimento (PDT-RJ), da Benedita da Silva (PT-RJ), do Paulo Paim (PT-RS) e uma proposta do Humberto Costa (PT-PE). Daí a importância de se pensar na ideia do ciclo, apresentada mais acima, ressaltando os elos entre os contextos de produção da política pública:

No contexto de produção, encontra-se a materialização da política, por meio de documentos legais, de textos políticos, de comentários, etc. Esse contexto está intrinsecamente ligado ao anterior, e ambos são produzidos quase ao mesmo tempo, pois as diferentes disputas no campo da influência vão ser materializadas em textos da política. Nesse contexto, Ball destaca que os textos de política não terminam no momento em que são produzidos, pois não são claros e necessitam de novas leituras (SOUSA, 2018, p. 8).

Com o projeto de lei submetido em 1999 pelos deputados Esther Grossi e Ben-Hur Ferreira, ambos do PT, sendo a primeira do Rio Grande do Sul e o segundo do Mato Grosso do Sul, toda a sua tramitação foi feita de maneira muito tímida e com poucos holofotes. Possivelmente os focos das políticas de ações afirmativas estivessem nas discussões de cotas, ainda mais entre 1999 e 2000, época em que se teve uma efervescência do debate acerca desse tema.

Os grupos de interesse representados no processo de produção do texto englobam o Movimento Negro, grupos dos movimentos sociais em geral que sempre se colocaram como parceiros na luta antirracista e o próprio PT, um partido que colocou, ao chegar à presidência da República, pela primeira vez, a luta negra no quadro das prioridades, tendo, assim, liderado a articulação no âmbito legislativo federal. Na Comissão de Educação da Câmara o projeto foi aprovado sem grandes alardes (PEREIRA, 2011), o que fica claro a construção de um consenso diante da necessidade de criação da lei.

A ideia central dos discursos a favor da criação de uma lei para o ensino da cultura da história afro-brasileira e africana é a luta pelo direito ao acesso a uma outra visão da história, reconhecimento e valorização. Entende-se que o Estado é um grande mediador de conflitos e é quem tem o domínio da ordem no campo educacional.

O Estado, nesse caso, é um mediador de conflitos históricos e filosóficos. É ele que abrirá caminhos oficialmente para debater as demandas negras na educação. Nogueira (2015) discute três faces do que é a representação do Estado, a primeira é que mais se encaixa no debate:

[...] diz respeito ao sistema institucional com o qual as comunidades modernas administram, moderam, regulam e dirigem os interesses, interpellando as demandas, as pulsões e os carecimentos de seus integrantes, grupos, classes ou indivíduos. Trata-se aqui, do Estado como instrumento de governo, gestão e organização, um aparato administrativo e um sistema de intervenções, um favor de racionalização e um instrumento de animação e execução. Surge identificado com governo e sistema político (NOGUEIRA, 2015, p. 325).

Mesmo com uma institucionalização negra e a experiência de um GTI para discutir temáticas voltadas para o universo das relações étnico-raciais, não houve da parte do governo FHC esforços para a aprovação da lei. Ele não promulgaria uma lei dessas, tanto que ele não a fez quando teve a oportunidade. Desde a formação do grupo a atuação do próprio presidente se mostrava ambivalente: criação do grupo e, no discurso de fundação, sublinhava o país como o local da “tolerância” e da “democracia racial”, como observou de maneira arguta Kabengele Munanga. (MUNANGA, 2005, p. 138)

Dito isto, voltemos os olhos para a lei. O estilo do texto da lei é simples, curto e direto. Como discutido no capítulo “No Liminar da Lei”, a ideia de Bordignon (2004) se encaixa com a lei 10.639/03 por permitir a flexibilidade ao ser sucinto. O texto pode ser considerado de fácil leitura, estilo *writerly*, assim definido pela análise do ciclo de políticas. “Em contraste, um texto *writerly* envolve o leitor como co-produtor, como um intérprete criativo. O leitor é convidado a preencher as lacunas do texto” (MAINARDES, 2006, p. 50).

Enquanto a construção do texto da política pode envolver diferentes partes e processos para o processo de “implementação”, a oportunidade de reformar e reinterpretar o texto significa que a formação de políticas não termina com o “momento” legislativo; “Para qualquer texto, uma pluralidade de leitores deve necessariamente produzir uma pluralidade de leituras” (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 25 apud SOUSA, 2018, p. 4).

A partir de 2004 surgiram diversos documentos para o apoio a implementação da lei 10.639/03. O primeiro e mais importante é a DCNERER. Todos os documentos

apontam dois pontos cruciais para a análise da produção de texto: as ideias do discurso e as influências dos órgãos internacionais tornaram-se mais explícitas.

Na DCENERER foi privilegiada uma linguagem acessível para alcançar não somente professores, mas organizações negras que foram integradas como parte importante da formação dos alunos para a educação das relações étnico-raciais. Os documentos propõem caminhos e os encoraja a buscar formas de trabalhar com o tema na escola. Historicamente os professores do ensino básico não participam da produção de leis que diretamente os afetam. Críticas desse porte são feitas a LDB e ao PCN, pouco anteriores à 10.639/03.

Os documentos foram discutidos no capítulo 3, porém, cabe ressaltar aqui o quanto os organismos internacionais têm cada vez mais propagando ideais progressistas:

Alguns enunciados que eram importunos na agenda política de dez anos atrás como: universalização ou estatização dos serviços públicos, construção de cidadania, fortalecimento do Estado ou revalorização da política, estão cada vez mais presentes no debate atual ou, inclusive, começam a ganhar um espaço na agenda dos organismos de financiamento (LOPEZ, 2007, p. 15 apud MAINARDES; TELO, 2015, p. 35).

O governo brasileiro, em conjunto com a ONU, UNESCO, UNDIME, movimentos sociais e intelectuais negros entre 2008 e 2009, elaboraram um plano de implementação da DCNERER. A agenda progressista é parte das estratégias dessas organizações.

É necessária atenção ao analisar todos esses processos. As políticas educacionais propostas por esses organismos estão em consonância com ideias reformistas e pouco críticas ao sistema capitalista. O progressismo tenta apaziguar os danos locais do sistema capitalista. É conveniente manter a América Latina sob controle. Ao passo em que se financia pautas relevantes para grupos historicamente excluídos se produz a mentalidade de que é possível conviver pacificamente no capitalismo.

É preciso ressaltar novamente que a lei 10.639/03 é uma lei com um alto teor político. Seus documentos posteriores e a posição tomada pelo Movimento Negra ante a sua aprovação é diferenciada das demais políticas educacionais brasileiras. Apesar das críticas feitas no capítulo anterior, é inegável o avanço e a importância da mesma para enfrentar o racismo no ambiente escolar. É importante reconhecer o papel do governo federal no processo e que a conjuntura imposta à América Latina ajudou. Uma lei que propõe o enfrentamento ao discurso produzido pela branquitude só se sustenta quando o

governo oferece apoio e meios para a sua implementação. Os textos representam política, a vitória de uma narrativa que fora disputada. As políticas são intervenções textuais e carregam consigo limitações materiais, mas, acima de tudo, possibilidades (MAINARDES, 2006).

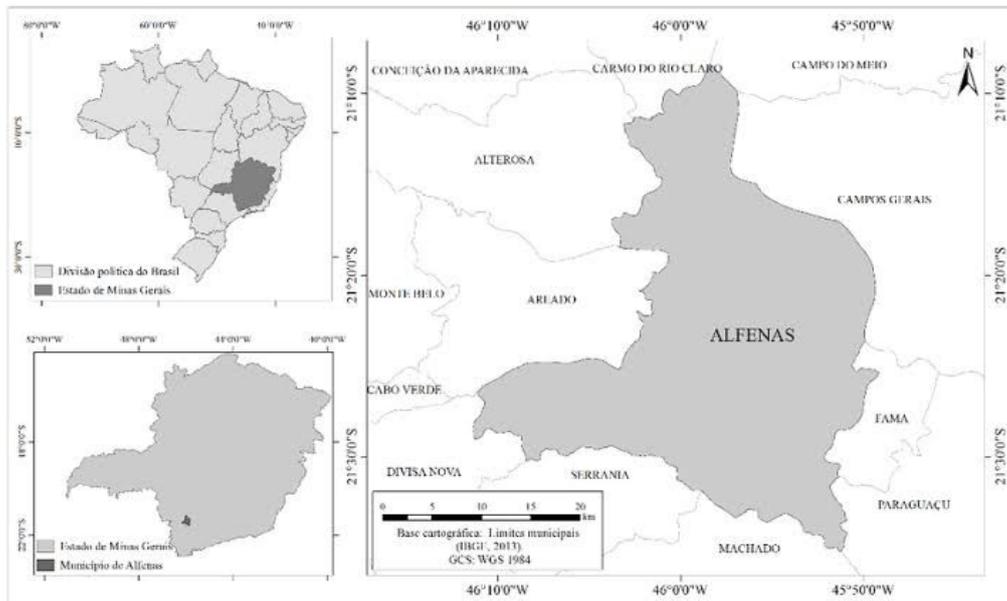
#### 4.1.3 O Contexto da Prática

Os processos de recriação produzem efeitos e consequências. As leis não são postas em prática do dia para a noite, é incoerente pensar que uma lei que pode ajudar na quebra de paradigmas e na ressignificação dos poderes contidos nas escolas será aplicada imediatamente. As pessoas demandam tempo, viver as experiências, absorver, compreender e inseri-las nas suas vidas. Se há um alto número de leitores, há também um alto número de interpretações. É preciso ressignificar e abarcar as subjetividades que professores, gestores e diversos trabalhadores da educação carregam consigo.

[...] o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas” (BOWE et al. apud MAINARDES, 2006, p. 53).

Paulatinamente outras questões relacionadas à lei vão sendo postas em prática, envolvendo diferentes atores. Como forma de exemplificar melhor o que foi dito, mais adiante será discutido como foi o feriado do Dia da Consciência Negra no município de Alfenas, Minas Gerais (figura 1). A lei inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro e foi um importante termômetro para pensar como a educação pública estadual e municipal tem se programado para as comemorações e discussões.

**Figura 1 – Mapa de localização de Alfenas**



Fonte: AYER et al, 2017.

O Estado hoje não possui mais o monopólio do poder, mas ele ainda possui o monopólio da regulação no campo educacional. Mesmo sendo peça central para discutir políticas educacionais, é importante não se ater somente a ele. Há dentro da escola disputas de poder e narrativas que se enquadram no contexto local. A influência do Estado nem sempre está presente. As resistências para apresentar determinados conteúdos para os alunos comprovam isso.

No contexto da geografia a lei ainda é pouco explorada se comparado a história, por exemplo, que possui um campo de pesquisa bem amplo e se pode dizer bem consolidado, sobretudo nos cursos de graduação das universidades federais, com, pelo menos, duas disciplinas obrigatórias sobre a história da África. A maior parte das publicações sobre a lei está concentrada nesta área de estudo. Ao se destacar a história, literatura e artes para o trabalho da educação para as relações étnico-raciais os professores das outras disciplinas acabam não se envolvendo o quanto deveriam (SANTOS, 2011). O tema é interdisciplinar e transdisciplinar, mas pouco tem se visto da geografia trabalhando neste sentido, se comparado, novamente, a história.

O professor Renato Emerson dos Santos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro tem suscitado questionamentos importantes dentro da geografia e a disposição da mesma para discutir relações étnico-raciais. O professor Alex Ratts da Universidade

Federal de Goiás também tem dado contribuições relevantes para a negritude e geografia. O professor Milton Santos, uma das principais referências da geografia brasileira tem textos publicados em livros e/ou jornais com essa temática. Há cada vez mais publicações de relatos de experiências em aulas de geografia. É um bom indicador de avanços, mas é muito cedo para se comemorar algo.

Dalbem (2018) relata que de forma geral a lei ainda é aplicada de forma muito individual por alguns professores e algumas gestões do que um projeto que realmente esteja sendo tocado de forma mais potente. Há de se considerar que por mais que o debate público tem sido puxado fortemente pelo Movimento Negro por mais de vinte anos, ele ainda é um tema muito recente na escola. Os conflitos, as tensões e as resistências são parte ainda mais porque “existir a Lei não garante uma educação antirracista. Isto é uma construção, no campo das “práticas” curriculares concretas” (SANTOS, 2011, p. 8).

Segundo Anjos apud Santos (2014) a geografia tem secundarizado as temáticas africanas e relegado a elas um papel pouco destacado e bem menos tempo do que outros conteúdos. Adicionar temas relacionados ao continente africano, a cultura e história afro-brasileira sem um questionamento e sem a elevação como um tema relevante não é aplicar a lei.

Há uma interpretação corrente da Lei 10.639 de que o seu cumprimento se encerra na inserção de conteúdos sobre África, africanidades, etc., conteúdos que, por deficiência programática ou pela falta de tempo, estavam ausentes do currículo praticado. Inserir conteúdos seria, portanto, buscar completar lacunas de informações não trabalhadas. Apontamos aqui que esta interpretação é incompleta diante dos desafios que a Lei coloca. Os conteúdos apontados pela Lei têm como objetivo intervir na formação das visões de mundo constituídas no ensino escolar, mas eles não cumprem esta função se não estiverem articulados a uma releitura do todo dos conteúdos escolares. Neste sentido, falar de África é fundamental, mas não é suficiente se não fizermos uma desconstrução das narrativas que estruturam as leituras de totalidade-mundo, o que implica revisões conceituais, revisões de estruturas, enfim: inserção de conteúdos, mas também a revisão de conteúdos (SANTOS, 2011, 14).

O currículo dentro da sala de aula pode ser interpretado e reinterpretado diversas vezes por um mesmo professor. A temática negra, comumente relativizada, pode ser colocada dentro de sala de aula com um viés de apoio ao eurocentrismo e à democracia racial. Daí a importância da “revisão de conteúdos”. Houve um esforço do governo federal com a publicação de vários documentos oficiais, mas não se consegue avançar com a supressão dos debates da identidade docente e o sentido político e ético da

profissão, ambos importantes e complementares. Não se debate democracia e o direito de ter direito, termo cunhado por Carlos Hasenbalg (HASENBALG apud MOURA; MOTA, 2018).

A prática nos apresenta as dificuldades de implementação da lei diante das incontáveis subjetividades que permeiam todas as relações. A geografia nos oferece inúmeros subsídios, mas ainda é preciso avançar não só na discussão da lei, mas como se pensar em uma escola democrática que saiba lidar com as diferenças e com as quebras de paradigmas.

## 5. O DIA NACIONAL DE ZUMBI E DA CONSCIÊNCIA NEGRA – A ESCOLA E AS REPRESENTAÇÕES NEGRAS

Em 2011, a então presidenta Dilma Rousseff sancionou a lei 12.519/11 que formaliza o 20 de novembro como o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. A data é uma das caras reivindicações do Movimento Negro organizado, em especial do MNU. As datas comemorativas surgem através de histórias, símbolos, heróis e/ou episódios marcantes para o povo brasileiro em diversas escalas, municipal, estadual e nacional.

Uma das determinações da DCNERER é o trabalho com afrodescendentes que tiveram destaque na história brasileira. A perspectiva é questionar o porquê dos nossos “heróis” nacionais serem, em sua maioria, brancos e por que as contribuições negras não aparecem. É inadmissível, especialmente nos dias de hoje, corroborar com a tese de que os negros somente foram subservientes. Discutir personalidades negras é explicitar que na história do Brasil houve resistência, cultura, ensinamentos e um legado a ser respeitado, preservado e repassado.

Zumbi dos Palmares é citado na DCNERER como um dos grandes nomes negros que deixou sua marca na história e precisa ser resgatado para ser trabalhado em sala de aula. O dia 20 de novembro é a data de sua morte e a escolha jamais seria aleatória, é para além de lembrar os seus feitos, é para politizar a sua imagem e a do Quilombo dos Palmares, território de resistência, alçar sua imagem à de herói brasileiro e reforçar a luta pelo racismo inserindo-a no calendário nacional de datas comemorativas. É ainda pensar que a ideia de liberdade no Brasil está diretamente ligada aos quilombos que, muito antes das inconfidências, já colocavam em xeque várias facetas do sistema de opressão colonial.<sup>1</sup>

A lei apenas formalizou a decisão política do movimento Negro de considerar o 20/11 como a data de luta pela consciência negra. O dia 13 de maio, data da Abolição da Escravização, já não era há tempos a data principal do Movimento para denunciar o racismo no Brasil. Ela não representa os anseios e os desafios da comunidade negra brasileira no século XXI. Construiu-se ao longo dos anos a ressignificação da mesma por carregar no imaginário da população a princesa Isabel benevolente e solidária, o que esvazia todo o contexto organizativo dos escravizados. A data da abolição passou a ser defendida como um dia de denúncia contra a discriminação racial no país.

---

<sup>1</sup> Para o tema dos quilombos, ver GOMES, Flávio. *Mocambos e Quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil*. São Paulo: Claro enigma, 2015.

A promulgação do dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra é a retirada da narrativa da elite brasileira acerca do que é o racismo, o que é a discriminação racial, o que é o Movimento Negro e o que foi o período escravocrata no território que hoje chamamos de Brasil.

Hoje se tem um esforço coletivo para contar a história com os escravizados como a população central e não mais como subservientes e apáticos. A diminuição da importância da princesa Isabel nessa narrativa é o resultado da disputa dos negros pelo seu papel na história. Talvez nem seja tão correto falar em diminuição do papel da princesa no processo de abolição, mas sim uma representação mais fidedigna sobre o devido lugar da monarquia na decomposição do sistema escravagista, um casamento que durou quase a vida toda do Império brasileiro.

A reflexão que o Movimento Negro busca com o dia 20 de novembro precisa ser localizada na história, tem que ter contexto, da mesma forma que o dia 13 de maio precisa ser contextualizado.

Movimentos no pós-abolição como o isabelismo, liderado por José do Patrocínio, festejavam e defendiam a monarquia contra o republicanismo. O “pensamento [isabelismo] reivindicava a defesa da princesa regente por acreditarem que ela fosse a personalidade que os redimira da escravidão num ato de bondade pessoal” (MOURA, 1989, p. 63). Abreu e Mattos (2008) citam rodas de jongo na cidade do Rio de Janeiro que a pouco tempo atrás ainda celebravam o 13 de maio como parte da tradição. A FNB também festejava a data. A inserção do Dia Nacional da Consciência Negra no calendário não pode se dar pela exclusão da outra data e, conseqüentemente, a possível supressão de movimentações negras em torno do dia 13 de maio.

Alçar Zumbi ao posto de herói nacional é enfrentar a branquitude que por tanto tempo o negou. O negro que sempre esteve fora de lugar tem construído táticas para ocupar o lugar que o branco considera exclusivamente dele (BENTO, 2002).

Tem-se que fazer frente a tentativas de eliminar as diferenças, transformando-as em exotismo, ou deficiências; é indispensável se contrapor a processos de assimilação a pensamentos, comportamentos, projetos unicamente de raiz europeia. O diálogo entre culturas é o grande desafio da educação das relações étnico-raciais. Como estabelecer diálogo entre distintas visões de mundo? Como negociar mudanças? Como estabelecer metas e atingi-las, sem imposições? Que elos queremos criar? Que elos há que romper? Em se tratando de estabelecimentos de ensino, inclusive universitários, que pedagogias somos constrangidos a criar? Como fazer face ao confronto entre branquitude e negritude? Entender que não se trata de uma disputa, uma vez que negritude não é um status, uma posição, mas um

movimento de afirmação e reconhecimento das raízes africanas (SILVA, 2018, p. 136).

Fazer este tipo de enfrentamento é racializar o branco. Edith Pizza (2002) coloca para os seus leitores a analogia da porta de vidro: o branco descobrir-se racializado é como bater de frente com uma porta de vidro, só percebeu a porta depois que bateu nela. Existem frestas, fechaduras, mas os brancos não a enxergaram. Quem está do lado de dentro percebe a porta.

O legado da escravização para o branco é assunto não discutido. O silenciamento, o pacto tácito, a não-racialização de seus fenótipos e o branqueamento são propositais. A educação para as relações étnico-raciais, explicitamente, vem para quebrar o silêncio que protege os interesses simbólicos e concretos dos brancos (BENTO, 2002).

### **5.1 O Feriado do Dia da Consciência Negra em Alfenas**

No dia 15 de abril de 2019 foi sancionada uma lei que inclui o dia 20 de novembro no calendário oficial de feriados do município:

O povo do município de Alfenas, por seus representantes na Câmara Municipal aprovou e eu, Prefeito, sanciono a seguinte lei:

Art. 1º Fica instituído o calendário oficial de feriados do Município de Alfenas, nas seguintes datas:

I – 19 de março – Dia de São José (Padroeiro do Município de Alfenas);

II – Sexta-feira da Paixão;

III – Corpus Christi;

IV – 15 de outubro – Aniversário da cidade: e

V – 2 de novembro – Dia de Finados

VI – 20 de novembro – Dia da Consciência Negra

Art. 2º Revogam-se as disposições em contrário, especialmente as leis municipais n.º 1.749, 16 de setembro de 1982 e n.º 435, de 12 de dezembro de 2011

Art. 3º Esta lei entrará em vigor na data da sua publicação;

Alfenas, 15 de abril de 2019 (ALFENAS, 2019a)<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Disponível em: < <http://www.cmalfenas.mg.gov.br/publicacoes/leis-2019>>. Acesso em 02 de dez. 2019.

A lei foi entregue como proposta à câmara de vereadores ao final de 2017. Ela foi colocada em pauta no início do ano de 2019 na câmara e ficou 4 meses em tramitação. A população foi pega de surpresa porque a lei foi aprovada sem grandes alardes e sem discussões com a sociedade civil e outros coletivos negros do município.

O então prefeito do município, Luizinho (PT – gestão 2017-2020), à época, fez a divulgação alegando que a prefeitura sancionou a lei por acreditar na igualdade racial e nas pautas do Movimento Negro.

No dia 08 de novembro, a Associação Comercial e Industrial de Alfenas (ACIA) soltou uma nota em sua página oficial na rede social *Facebook* anunciando que eles protocolaram um requerimento na Câmara de Vereadores no dia 29 de outubro solicitando a alteração do feriado do dia 20 de novembro. Como estava próximo a data o requerimento foi feito com pedido de urgência. Abaixo, parte da nota da ACIA:

A Associação Comercial protocolou junto à Prefeitura Municipal de Alfenas, na pessoa do Ilmo. Prefeito Luiz Antônio da Silva, e também junto à Câmara Municipal de Alfena, na pessoa do presidente Fábio Marques Florêncio, no dia 29/10/2019, requerimento solicitando a alteração do feriado do dia 20/11/2019 – Dia da Consciência Negra, instituído segundo decreto N° 4839, de 15 de abril de 2019, para o dia 02/01/2019.

Em resposta ao ofício protocolado junto à Câmara Municipal de Alfenas sob o N° 002724, recebemos a NEGATIVA assinada pelo presidente Fábio Marques Florêncio, para o pedido de mudança do feriado, sob alegações de que tal mudança acarretaria “a perda de toda a essência intitulada na referida comemoração”.

Em momento algum a Associação Comercial e Industrial de Alfenas ou qualquer lojista foram convidados pela Câmara Municipal de Alfenas para manifestarem-se quanto à instituição do feriado ou, ainda, lhes tenha sido dada oportunidade de pronunciamento.

Esclarecemos a todos que, em nenhuma hipótese a Associação Comercial e Industrial de Alfenas se posiciona CONTRA a celebração do Dia da Consciência Negra em virtude da sua grande importância para a nossa cultura, quando podemos refletir sobre a participação dos negros na sociedade

[...] VOLTAMOS A SUGERIR AOS EMPRESÁRIOS QUE CONVERSEM COM SEUS FUNCIONÁRIOS ACERCA DESSA MUDANÇA DO FERIADO DO DIA 20/11/2019 PARA O DIA 02/01/2020 (RESPEITANDO AS LEIS TRABALHISTAS, TENDO EM VISTA O QUANTO ISSO SERÁ PREJUDICIAL PARA A SUA EMPRESA/COMÉRCIO. (ACIA, 2019)<sup>3</sup>

Em sessão da Câmara dos Vereadores realizada no dia 11 de novembro, o requerimento feito pela ACIA foi pauta única da noite. O integrante do Coletivo de Negros e Negras de Alfenas, Rodrigo Mikelino, fez uma fala na tribuna defendendo a permanência da data no calendário oficial do município. A sessão estava cheia. Foi

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/256076474782620/post/1158156681241257>>. Acesso em 26 de nov. 2019

definido pelos vereadores que o feriado não seria alterado, pois, a data perderia o sentido e a sua essência caso fosse transferida para janeiro.

No dia 18 de novembro o perfil da associação postou uma outra nota<sup>4</sup> informando que de acordo com a lei n 13.870/2019, lei da Liberdade Econômica, os comércios estariam livres para abrir as suas portas desde que asseguradas as leis trabalhistas. Eles também indicaram que a folga do dia 20 de novembro fosse transferida para o dia 02 de janeiro de 2020, assim como eles já haviam defendido anteriormente.

O CNNA já estava se organizando desde o lançamento da primeira nota da ACIA. O coletivo estava em conversa direta com a prefeitura, vereadores e membros da sociedade civil. Para o dia 20/11 foi montado um cronograma de ações na praça Getúlio com ênfase em uma aula pública e uma feira somente com vendedores e expositores negros.

Para ampliar o contexto da prática, dois integrantes do CNNA foram entrevistados no dia 23 de novembro para mostrar, sob a ótica de um grupo do Movimento Negro organizado, o que de fato foi o feriado no município de Alfenas pela primeira vez. Daniela Rosa, socióloga e doula e Rodrigo Mikelino, ator, aceitaram o convite para serem entrevistados juntos. Ambos permitiram a gravação em áudio. A conversa ocorreu no Espaço Sankofa.

O intuito não foi fazer perguntas fechadas, mas pontuar algumas questões pertinentes ao contexto do feriado no município e deixar que eles desenvolvessem da maneira que eles quisessem. A entrevista durou cerca de 40 minutos e dela foram retirados inúmeros apontamentos e formas de enxergar a política.

A escolha dos dois militantes não foi ao acaso. Daniela Rosa reside em Alfenas há 7 anos, já participou do NCNA, trabalhou no Programa de Apoio à Gestante da prefeitura municipal e hoje possui um projeto com mulheres residentes no bairro Recreio Vale do Sol, local de alta vulnerabilidade socioeconômica. Rodrigo Mikelino é ator, também trabalha com preparação de atores, é natural de Alfenas, ex coordenador da Igualdade Racial da prefeitura municipal e tem produzido vídeos e notas que circulam nas redes sociais convocando e organizando as negras e os negros para o coletivo e outras ações políticas. Eles possuem uma capilaridade no município e têm sido apontados por muitos como grandes referências na luta antirracista da região.

---

4 Disponível em: <<https://www.facebook.com/256076474782620/posts/1167884636935128/>>. Acesso em 26 de nov. 2019

Os 6 pontos que nortearam a conversa foram: (i) investigar como o coletivo recebeu a notícia da promulgação da lei municipal e se algum vereador procurou o coletivo ou o NCNA para conversar e discutir; (ii) investigar a reação do coletivo diante do ocorrido nas últimas semanas encabeçado pela ACIA e a participação do Rodrigo Mikelino na tribuna da câmara; (iii) como o coletivo enxerga o posicionamento da prefeitura municipal e do legislativo no caso; (iv) como eles tem sentido a receptividade da população alfenense para com o Dia da Consciência Negra; (v) o que esperar de Alfenas diante da implantação da lei nos próximos ano; (vi) como eles veem o movimento da SRE de Varginha de manter o dia letivo nas escolas públicas estaduais de Alfenas.

Os dois relataram logo no início da entrevista que receberam com certa surpresa e felicidade a notícia de que havia sido sancionado uma lei que institui no calendário oficial do município o dia 20 de novembro. Daniela não estava sabendo de tramitação alguma. No final de 2017 o membro do NCNA e à época Coordenador da Igualdade Racial, Fábio Cruz, encaminhou ao vereador Carlinhos Vardemá (MDB) o projeto de lei, mas depois não se teve mais notícias do andamento.

A Câmara não procurou organizações e pessoas ligadas aos grupos do Movimento Negro para discutir e/ou terem acesso à tribuna, mas ela não soube afirmar se o NCNA em específico foi chamado porque faz dois anos que ela não atua no órgão mais. Tudo aconteceu longe dos holofotes, ela se lembra apenas de uma postagem do Fábio em uma rede social que tratava do assunto. Ambos criticaram que faltou um debate para com a sociedade civil para discutir melhor o que é a lei. A Daniela ficou sabendo da lei quando uma pessoa no mês de novembro a abordou perguntando se no dia 20/11 seria feriado mesmo. Pela surpresa das pessoas eles acreditam que muitos tomaram conhecimento com a nota da ACIA que, eles frisam, não tinha compromisso algum com a pauta e com o significado da data.

Rodrigo Mikelino afirmou que nunca houve respeito para com eles enquanto um grupo e enquanto pessoas negras e isso é uma demonstração também que não houve respeito para com a população ao todo porque não houve debate acerca da lei. Ele só soube do projeto desde o início da tramitação porque o Fábio comentou com ele pessoalmente. Essas leis pedem uma tribuna livre, uma sessão pública, pede alguns movimentos que são basilares para o debate público, afirmou Daniela Rosa. Foram estas discussões que fizeram a gente reativar o coletivo (que desde o início desse ano estava parado), completou a socióloga.

Já conversando sobre os acontecimentos do mês de novembro, especialmente todas as movimentações da ACIA, Daniela disse ter sentido abandono por parte do poder público. Ela completa que é esperado do empresariado, como o um todo, uma resistência a qualquer tipo de concessão de direitos e nos últimos anos isso tem se aprofundado muito. Sobre a nota da ACIA ela nem se espantou, mas criticou, afirmou ter sido totalmente enviesada, como se fosse um dia para parar e não ter nada, quando, na verdade, poderia ter havido um movimento, uma conversa e obviamente isso se perdeu no começo do ano. O que mais espantou, segundo ela, é que o poder público se amedrontou. Essa lógica que teria deslocado o feriado para o inexpressivo 2 de janeiro, logo após o Ano Novo, um dia totalmente parado que não é igual ao dia 26 de dezembro em que as pessoas vão trocar os presentes de Natal no comércio. Mikelino sublinhou que, para o empresariado, isso caiu com uma luva, pois poderá se passar como o patrão benevolente: “olha, eu estou te dando dois dias de folga em janeiro, vai emendar, olha aqui”.

A indignação maior da Daniela é que logo após estes ocorridos estão nomeando um novo coordenador para a Coordenadoria da Igualdade Racial que tem um histórico de atuação, já havia tido outros coordenadores, mas que ele, nesse momento, não conseguiu fazer uma escuta mais qualificada do Movimento Negro, por mais que a função dela seja essa. O primeiro movimento da coordenadoria foi conversar com a ACIA e não com os dois grupos e/ou de montar uma carta pública. O coletivo sentiu falta dessa escuta e por isso acharam importante se reorganizar com mais força.

O amedrontamento do poder público [de ordem mais progressista] é muito sintomático desta conjuntura e isso a negritude sempre viveu, mas é notável que alguns processos estão sendo travancados tanto na área da educação quanto na área da saúde, duas áreas que a Daniela sempre presta muita atenção. Ela completa ainda que pensar política pública para a população negra vai além do mês de novembro, esse mês é pontual, é quando se faz o balanço, se faz a culminância de projeto, é para refletir a caminhada a partir de políticas que devem ser transversais.

Ela reforça que a política para a população negra é acompanhar de perto a educação: investigar qual literatura está sendo apresentada, qual história da humanidade está sendo contada nas escolas, como está a política da saúde da população da negra, se ela está sendo ou não absorvida e pensada no município. Para eles [o poder público] é muito confortável ficar na nata e na hora de ir para o embate que esse ano e esse mês pediu ficou a tentativa de mudar para o dia 02 de janeiro. Apareceram para o coletivo

justificativas comparando o dia 20 com o dia do padroeiro de Alfenas que já fora em outra data. Os dois deixaram bem claro que são coisas muito distintas, eles não estão falando de um padroeiro, estão falando de mais de 50% da população brasileira.

Rodrigo Mikelino lançou uma nota em uma rede social relatando ocorrido e convidando para a seção na Câmara que ocorreu no dia 11 de novembro. Ele justificou a preferência por uma nota a uma resposta à associação para não dar início a uma briga infrutífera. Questionado se sentiu alguma hostilidade em sua fala na tribuna da câmara, o ator disse que não. Pelo contrário, ele nos relatou que recebeu muita solidariedade, inclusive dos vereadores que, segundo ele, fizeram o percurso do senso comum de resgatar suas avós, tataravós e os amigos negros para justificar o apoio.

Apesar de toda a movimentação empreendida nas redes sociais e na seção da Câmara, Mikelino mostrou-se chateado pelo poder público não ter tomado atitude alguma. Não vale dizer que foi por desconhecimento. Existe uma Coordenadoria da Igualdade Racial, um prefeito que sabe que existe um coletivo, tanto que nas atividades propostas pelo coletivo no dia 20 ele apareceu, disse o ator. A prefeitura deveria ter tido uma postura mais rígida reafirmando que era lei, mas acabou por acatar a ideia de mudança da data do feriado. Ademais, a falta de esclarecimento sobre o que estava valendo deixou a população em dúvida. Qual será a postura para os próximos anos?

A decisão do poder público não mudou os planos do Coletivo de Negros e Negras de Alfenas. Ele seguiu o cronograma organizado para o dia 20 de novembro na praça Getúlio Vargas. No horário da manhã aconteceu uma aula pública ministrada pelos dois. A Escola Estadual Arlindo da Silveira (fundamental I) compareceu à aula com os alunos chegando em passeata pedindo o fim do racismo. Como para eles o dia foi letivo, por se tratar de uma escola da rede estadual, a diretora resolveu que a aula seria na rua junto com o coletivo. Daniela salientou o fato de como uma gestão escolar bem articulada faz a diferença. As turmas vespertinas e matutinas fizeram a caminhada pelo fim do racismo.

Foi pontuado na entrevista que a população não conseguiu se envolver, mas eles acreditam que as perspectivas nos próximos anos podem mudar. Segundo Daniela, de maneira geral, existe uma certa receptividade, mas nesse ano resolveram achar um culpado pelo fechamento das lojas em época de crise, formulando a falsa ideia de que o Movimento Negro não queria trabalhar. Uma verdadeira incoerência, lembra Daniela, visto que é um dos dias em que os militantes e as militantes mais trabalham.

Ambos lamentaram pelo debate acerca do Dia da Consciência Negra ter sido zero. Eles assumem a responsabilidade social do coletivo, mas afirmam que existe uma Coordenadoria da Igualdade Racial no município, existem duas universidades que poderiam auxiliar o executivo e na data não houve sequer uma atividade encabeçada pela Coordenadoria. Não teve sequer a presença do vereador que propôs a lei e a noite quando eles foram à Câmara nenhum vereador compareceu. Fica a sensação de que para eles somente a aprovação da lei resolveu, caindo no velho apelo pelas leis, como se somente elas bastassem.

O otimismo de Daniela e de Mikelino, assim, não está em qualquer ação do poder público, mas nos projetos que estão elaborando para que, nos próximos anos, as atividades da Consciência Negra possam atrair um número maior de pessoas. Daniela imagina que o dia 20/11 do ano que vem será um acúmulo de várias atividades que estão sendo planejadas para acontecer desde o início de 2020. Dentre as propostas, eles ressaltaram a discussão crítica acerca do empreendedorismo negro.

Ela também relembrou a importância do NCNA, que sempre fez um almoço no dia 20/11 e conseguiu se inserir em vários espaços. O tempo passou, chegaram novos atores, mas há um esforço do coletivo em sempre lembrar o caminho que os anteriores fizeram.

Em relação aos posicionamentos dos poderes executivo e legislativo municipal, Rodrigo Mikelino disse que estava latente a tensão entre os dois poderes na sessão da câmara. O presidente da Câmara, o vereador Fábio Marques (PP), e o procurador da câmara procuraram o coletivo e disseram que era um absurdo essa proposta [da ACIA]. O que o encorajou mais ainda a participar da tribuna livre para defender a data e ir para a rua foi a conversa com o legislativo. É comum o prefeito evitar o embate, especialmente com o legislativo, disse ele, e dessa vez não foi diferente, com o adicional de que havia um interesse em proteger a ACIA, a própria Coordenadoria ficou pisando em ovos para lidar com a associação.

A SRE de Varginha não permitiu que as escolas estaduais de Alfenas modificassem o calendário para atender a lei. A justificativa dada foi que a aprovação aconteceu com o ano letivo correndo e não seria mais possível a adequação. Para Daniela Rosa a decisão da SRE foi um desserviço. Durante o governo do Fernando Pimentel (PT – gestão 2015-2018) havia um portal de serviços disponibilizado pela Secretária Estadual de Educação chamado “Afro-descendência” com diversos materiais para *download* que eram muito bons, segundo ela. Se naquela época existia abertura e

mesmo assim se encontravam dificuldades nas gestões das escolas e com os profissionais, uma SRE dentro de um contexto que não consegue fazer esse tipo de leitura não ajuda, finaliza.

A escola, de um modo geral, não consegue ler que outros espaços podem ser educativos, que outros momentos podem ser educativos, são poucos que enxergam além, afirma Daniela. Para ela, a decisão foi somente para manter a grade e a estrutura e, por outro lado, invisibilizar a luta negra e não reconhecer o potencial educativo dessa luta. Não se reconhece a maneira que as crianças se colocam diante de outras pautas, existe demanda, elas querem saber, enfatiza Daniela. Esse movimento itinerário de aulas nas ruas, em diferentes regiões para diferentes públicos, a escola não consegue fazer, ela possui essa limitação e, no atual governo estadual do Romeu Zema (NOVO) (gestão 2019 -2022), menos ainda, disseram os dois.

A tarefa do Movimento Negro é a tarefa educativa, assim como vem sendo construído desde o final do Estado Novo, afirma Daniela. As pessoas precisam se alfabetizar, se afrobetizar até mesmo para entenderem o significado de um feriado, por exemplo, completa ela.

Eles terminam a entrevista dizendo que o dia 20/11 foi revitalizador para ambos. A feira organizada por eles na parte da tarde foi um sucesso, todos os negros que participaram estavam felizes. Os alunos que passaram pela feira deixaram Mikelino emocionado. Ao final, a cantora Marina Rosa fechou as atividades na praça. Mais tarde teve um encontro na Câmara, que coincidiu com o encerramento do projeto “Parlamento Jovem”, fato visto com alegria por ambos os entrevistados.

Diante dos acontecimentos ocorridos em Alfenas é possível analisar o quanto o conservadorismo tem avançado cada vez mais em pautas sociais. Por mais que o governo municipal seja do PT, um partido de esquerda, eles têm demonstrado fragilidade em sustentar o próprio discurso petista.

A lei sancionada não menciona Zumbi dos Palmares o que a distancia da lei federal 12.519/11, cujo papel para a inserção da lei 10.639/03 nas salas de aulas é essencial. A escola tem o costume de trabalhar com datas comemorativas, especialmente no fundamental I e no fundamental II. Não é somente o dia da Consciência da Negra, é dia de Zumbi dos Palmares e pela memória do Quilombo dos Palmares.

Um ponto discutido pela Daniela vale a pena ser mais investigado: não é suficiente um município sancionar uma lei adicionando o dia 20/11 no calendário de

feriados, é preciso repensar os materiais didáticos adotados nas escolas municipais e uma atenção especial à população negra na área da saúde, assistência social e outros cuidados.

A ACIA ao questionar o dia 20/11 e esvaziar o debate acerca da Consciência Negra com a justificativa de que isso abalaria o comércio jamais questionou a semana do saco cheio, evento em que os alunos ficam sem aulas precedendo o dia 12 de outubro, feriado nacional. Outubro é um mês importante para o comércio devido ao Dia das Crianças. Mas como a semana se consolidou na cultura alfenense ela nunca sofreu protestos públicos.

A UNIFAL-MG merece uma menção honrosa pela organização do mês da Consciência Negra. Enquanto a associação e prefeitura estavam revendo a política, a universidade por meio do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI-UNIFAL-MG) com o apoio de outros setores da instituição promoveu durante o mês todo exposições, debates, rodas de conversa e atrações culturais em vários pontos da cidade.

No dia 12 de novembro de 2019 foi despachado o decreto Nº 2.438 que dispõe sobre a política municipal de promoção da igualdade racial e de outras providências. O decreto também institui o Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial, que, infelizmente, a sua composição não contempla os coletivos negros e os núcleos.

Art 5º O Conselho Municipal da Promoção da Igualdade Racial, órgão consultivo, propositivo, normativo e fiscalizador das políticas que visem à defesa dos interesses dos etnicamente excluídos – negros, indígenas e ciganos será composto paritariamente por representantes da sociedade civil e pelo poder público, constituído por:

I. 03 (três) representantes da administração pública municipal, sendo:

- a) Secretaria Municipal da Criança e Adolescente, da Igualdade Racial e do Desenvolvimento Social
- b) Secretaria de Educação e Cultura
- c) Secretaria de Saúde

II. 03 (três) representantes de entidades juridicamente constituídas, que tenham como objetivo a promoção das políticas de igualdade racial que efetivem ações que visem a melhoria da qualidade de vida dos negros, indígenas, ciganos e outros grupos étnicos marginalizados nos municípios.

§ 1º - Os representantes da administração pública serão indicados pelo Secretário de cada pasta, dentre os servidores com poder de decisão no âmbito de cada secretaria

§ 2º As entidades não governamentais, em funcionamento, há pelo menos um ano, reunir-se-ão para indicação de seus representantes.

§ 3º Os conselheiros serão indicados para mandato de quatro anos, admitindo-se uma única recondução.

5º Para cada conselheiro (a) titular será escolhido simultaneamente, um suplente, observados o mesmo procedimento e exigências.

6º O exercício da função de conselheiro (a), titular ou suplente, é considerado de interesse público relevante e não será remunerado (ALFENAS, 2019b)<sup>5</sup>

Coletivos de movimento social não se encaixam em organizações não-governamentais e nem entidades que possuam CNPJ. Existem outros conselhos municipais que não seguem uma composição engessada, como o Conselho Municipal de Juventude, por exemplo. O Diretório Central dos Estudantes Leão de Faria, órgão representativo dos estudantes da UNIFAL-MG (que não possui ligação com a reitoria da universidade), mesmo não possuindo CNPJ, tem direito a uma cadeira. A UNIFAL-MG também não possui participação no conselho, o que diverge das composições dos outros conselhos municipais e do que é comum na gestão pública de sempre dar espaço para as instituições federais de ensino superior e às suas pesquisas.

Os partidos políticos também não têm uma cadeira específica, o que ajuda a descaracterizar a política que inclui disputas de projetos e tensionamentos – dentro do campo democrático.

A composição não é a ideal para uma participação ativa do Movimento Negro. Não é ideal também que um coletivo tenha um CNPJ para se adequar, o coletivo não é uma empresa, não é uma instituição que precisa ser registrada na receita federal e contribuir financeiramente para o Estado.

O caminho que a atual gestão municipal tem construído para a busca pela igualdade racial é importante, é válido, mas não é o ideal e não inclui a participação de movimentos populares organizados de forma ampla.

A implementação da lei perpassa vias institucionais que não são, necessariamente, as secretarias de educação. O espaço do Conselho é importante para fiscalizar, cobrar e garantir mais uma forma do Movimento Negro estar atuante.

O processo de intersetorialidade pode fortalecer a implementação da lei do município para além das salas de aula. O conselho pode sugerir projetos que envolvam diversas secretarias, tendo como público-alvo os/as estudantes das escolas municipais e o ensino da história da África e Cultura Afro-brasileira e africana, por exemplo.

---

<sup>5</sup>Disponível em: < <http://editais.alfenas.mg.gov.br/uploads/arquivossecretaria/201911131716490.pdf>>  
Acesso 03 de dez. 2019

## 6. CONCLUSÃO

A lei 10.639/03 significou o início de um projeto diferente de educação para o país. O seu surgimento, construção e aprovação foi o resultado de uma ação bem articulada com as ruas e a institucionalidade. A estratégia de disputar a política via partidos políticos os fizeram adquirir mais capilaridade e maior capital político nos acordos que interessam a população. Por mais tímido que tenha sido o seu trâmite, deixou explícito como o Movimento Negro estava bem organizado e levando o debate público a seu favor.

Ainda há muito o que percorrer e pensar acerca do tema. A lei não tem chegado de forma satisfatória nas escolas e justificar a lacuna com a falta de materiais de apoio por parte da esfera pública não cabe mais. Também não cabe dizer que o currículo não permite, porque há saídas (ARROYO, 2017), por mais que elas, em certos momentos, exijam mais do docente. O MEC e os Núcleos de estudos afro-brasileiros e indígenas de várias universidades possuem materiais específicos para abarcar temáticas negras, indígenas, mulheres, etc. dentro da sala de aula. A partir de 2019 esses temas se encontram ameaçados diante da onda conversadora que vem tomando conta do governo. É preciso atenção para não se perder o que foi construído nos últimos anos.

Ter cautela é fundamental para encontrar respostas sobre os motivos pelos quais a lei ainda é pouco presente no cotidiano escolar. Existem particularidades e processos que estão para além de discutir relações étnico-raciais dentro da sala de aula.

Há questões que ainda não estão fechadas para o Movimento Negro. Atualmente tem crescido as investigações sobre o lugar do pardo no debate racial, temática que tem suscitado trabalhos e investigações que podem ajudar a amadurecer certos debates sobre colorismo e identidade. O essencialismo presente na lei dificulta a ideia de definir como o pardo se insere na cultura afro-brasileira. É uma discussão que engloba 46,7% da população, ou seja, mais de 95 milhões de brasileiros<sup>6</sup>

Ao passo que algumas teorias pós-modernas têm tentado quebrar ideias binárias, o Movimento Negro atual tem se apegado mais ao enrijecimento do ser negro e do ser branco. Esse posicionamento pode ser considerado uma reação direta às distorções de autodeclaração que vêm ocorrendo desde a promulgação da lei de cotas nas instituições federais de ensino superior, nos concursos públicos e nos colégios técnicos federais. As

---

<sup>6</sup> Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2017-11/populacao-brasileira-e-formada--basicamente-de-pardos-e-brancos-mostra-ibge>> Acesso em: 05 de dez. 2019.

bancas avaliadoras de heteroidentificação são importantes e válidas, mas para além de uma vaga em uma instituição, algumas questões próprias da pauta parda têm ficado de fora da discussão das relações étnico-raciais.

Assim como Santos (2011) reafirma que somente passar conteúdos relacionados a África não abarca a lei, não discutir as identidades, as subjetividades e as violências que a miscigenação inseriu na sociedade brasileira também não. É um tema complexo de ser discutido enquanto parte de uma disciplina porque ele exige um posicionamento político que nem todas as pessoas têm ou querem ter. E tornar a discussão menos política não é possível e, nem de longe, é uma opção.

Os sujeitos sociais, mais do que nunca, precisam disputar os currículos e contribuir para a conformação das identidades docentes (ARROYO, 2017) e reforçar a sua importância em conjunto do caráter ético da profissão.

Aos professores de geografia cabe superar – mais ainda – a geografia colonial e imperialista que foi base para justificativas de invasão de terras e dominação de povos. Que o caminho daqueles que sempre se opuseram a uma geografia a serviço de uma ideologia dominante seja visto como um norte possível, desvinculando-a de seu contexto de formação: “Nascida não durante o desenvolvimento, mas no decorrer do triunfo da burguesia” (DRESCH, 1948, p. 88 apud SANTOS, 2008, p. 29). Cabe a superação de uma África pouco proveitosa para os estudos, de entender que a disciplina possui um lugar nas discussões das relações étnico-raciais assim como todas as outras.

O contexto da prática nos mostrou algumas limitações e isso nos dá a oportunidade de pensar novos planos e novas perspectivas para a implementação da lei de forma geral. A lei está posta para nós há 16 anos. De lá para cá, muitas coisas aconteceram, mas o contexto pouco profícuo não pode deixar que o debate pela sua consolidação deixe de estar na ordem do dia do Movimento Negro.

## Referências

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jan./jun. 2008.

AGUILAR, Marcia Adriana Brasil; GONÇALVES, Josiane Peres. Conhecendo a perspectiva pós-estruturalista: breve percurso de sua história e propostas. **Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, v. 1, pp. 36-44, jan./jun. 2017.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 5. Ed. 6. Reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

AYER, Joaquim Ernesto Bernardes et al. Evolução do uso e cobertura do solo do município de Alfenas, sul de Minas Gerais. In: FERREIRA, Marta Araújo; VALE, Ana Rute (orgs.). **Dinâmicas geográficas no Sul de Minas Gerais**. Curitiba, Apris, 2017.

BALL, S; BOWE, R; GOLD, A. Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BARBOSA, Tulio. Críticas ao ensino pós-moderno na geografia: por que Dédalo assassinou Talo e construiu o labirinto para o minotauro? R. Ens. Geogr., Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 39-62, jan./jun. 2011.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Irany; BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.). **Psicologia social do racismo**. Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2002.

BORDIGNON, Genuíno. Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Brasília: MEC/SEB, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer quanto a abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Lei 10.639 de 09 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%20e%20dá%20outras%20provid%C3%AAncias](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%20e%20dá%20outras%20provid%C3%AAncias). Acesso em 15 de set. de 2019.

\_\_\_\_\_. Lei 12.288 de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs-7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jul. 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm). Acesso em 15 de set. de 2019.

\_\_\_\_\_. Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 ago. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em 15 de set. de 2019.

\_\_\_\_\_. Lei 12.519 de 10 de novembro de 2011. Institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 nov. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112519.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112519.htm). Acesso em 15 de set. de 2019.

CARDOZO, Guilherme Lima. O pós-estruturalismo e suas influências nas práticas educacionais: a pesquisa, o currículo e a “desconstrução”. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 4, pág. 118 – 134, jan./jul. 2014.

CHAGAS, Wagner dos Santos. **Do contexto da influência ao contexto da prática: caminhos percorridos para a implementação da lei 10.639/03 nas escolas municipais de Esteio –RS**. 2010. Mestrado (Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). São Leopoldo, RS.

COELHO, Wilma Nazaré Baía; SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e; SOUZA, Simone de Freitas Conceição Souza (org). **A lei 10.639/2003. Pesquisas e debates**. São Paulo. Editora Livraria da Física. 2014.

CROSARA, Daniela de Melo. Pesquisa em políticas educacionais, suas questões e dilemas: contribuições para o avanço teórico metodológico e empírico. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 3, n.1 – jan./jul. 2014.

DALBEM, Rafaela Pacheco. A Lei 10.639/2003 e o ensino de geografia: possibilidades de pesquisa e (m) ensino através da literatura africana. **Para Onde!?**, Porto Alegre, v.10, n.2, p.149-155, 2018.

DIAS, Lucimar Rosa Dias. **Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais. Da LDB de 1961 a Lei 10.639.** Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/329616944>. Acesso em: 15 de set. 2019.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, pp. 164-176, maio/ ago. 2005.

\_\_\_\_\_. Frentenegrinas: notas de um capítulo da participação feminina na história da luta anti-racista no Brasil. **Cadernos Pagu** n.28, p. 345-374, jan./ jun. 2007.

\_\_\_\_\_. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo [online]**, vol.12, n.23, pp.100-122, 2006.

\_\_\_\_\_. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 39 set. / dez. 2008.

DOURADO, Luis. Fernando. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade, Campinas**, v. 36 nº 131, p. 299-324, abr./ jun., 2015.

FELICIANO, José Bueno. **O negro na formação do Brasil.** Jornal a Voz da Raça, São Paulo, 24 de jun. de 1933.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil.** FURTADO, Rosa Freire d’Aguiar (org). São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GOMES, Joaquim Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, vol. 33, núm. 120, pp. 727-744jul/set, 2012.

\_\_\_\_\_. **O Movimento Negro educador.** Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2 reimpressão. 2018.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Nº 1, p. 134-158, Set/Out/Nov/Dez 2000.

HAESBAERT, Rogerio; PORTO-GONÇALVES, Carlos Porto. **A nova des-ordem mundial.** São Paulo: Editora Unesp. 2006.

HONÓRIO, Mirtes Gonçalves et al. As novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1736-1755, jul-set/2017.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 3 edição. 2011. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/index.php/atuacao/25-projetos/pesquisa/3900-pesquisa-retratos-daleitura-no-brasil-48>. Acesso em: 29 de nov. 2019.

JORNAL QUILOMBO. **Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro**. Rio de Janeiro, ano I, n. 1, 09 dez. de 1948, 8 p.

MADEIRA, Thais Fernanda Leite. **Educar para as relações étnico-raciais: mudanças no campo normativo e o impacto no mercado editorial**. 2016. Doutorado (Educação). Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 153 p.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação** v. 23, pp 1-20. 2018.

\_\_\_\_\_. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson; TELLO, Cesar. Políticas docentes na América Latina: entre o neoliberalismo e o pós-neoliberalismo. 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/284187726> Acesso em: 17 nov. de 2019.

MEDEIROS, Carlos Alberto. Ação afirmativa no Brasil. Um debate em curso. In: In: SALGUEIRO, Maria Aparecida Andrade (org.). **A república e a questão do negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Museu da República. 2005.

MEMORIAL DA DEMOCRACIA. Marcha Zumbi reúne 30 mil. Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/marcha-zumbi-reune-30-mil-embrasil> Acesso em: 10 de out. 2019.

MOURA, Clovis. **História do Negro Brasileiro**. São Paulo: Editora Ática. 1989.

MOURA, Rafael Strozi; MOTTA, Edimilson Antônio. Afroretizando no ensino de geografia: a prática da lei 10.639/03 e o processo de implementação na sala de aula. **Anais do 5º Encontro Regional de Ensino de Geografia**. Campinas, out 2016.

MUNANGA, Kabengele. A redemocratização de 1945 e a crise do mito da democracia racial: uma vista panorâmica. In: SALGUEIRO, Maria Aparecida Andrade (org.). **A república e a questão do negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Museu da República. 2005.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**. Processo de um racismo mascarado. 3 ed. São Paulo: Perspectivas. 2016.

\_\_\_\_\_. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**, 18 (50), p. 209-224, 2004.

NAZÁRIO, Lorraine Janis Vieira dos Santos. **A lei e os livros: transformações na produção didática de História após a Lei 10.639/03**. 2016. Mestrado Profissional em Rede Nacional (PROFHISTORIA) Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), São Gonçalo. 74 p.

NOGUEIRA, Marco Aurélio Nogueira. Estado. In: GIOVANI, Geraldo di; NOGUEIRA, Marco Aurélio Nogueira (org). **Dicionário de Políticas Públicas**. 2. Ed. São Paulo: Editora Unesp. Fundap. 2015.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Pardos, mestiços ou caboclos: os índios nos censos nacionais do Brasil (1872-1980). **Horizontes Antropológicos**, vol. 3, n. 6, p. 61-84, out. 1997.

OLIVEIRA, Luis Claudio de; SANTOS, Roseane Ramos Silva dos; MIRANDA, Janaína Sodré. **Educação para as relações étnicorraciais**. Brasília/DF: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. 2016.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

PEREIRA, Amilcar Araújo. Movimento negro brasileiro: aspectos da luta por educação e pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil” ao longo do século XX. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, jul 2011.

\_\_\_\_\_. O Movimento Negro Brasileiro e a Lei 10.639/03: da criação aos desafios para a implementação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 11, n. 22, ago/dez de 2016.

PEREIRA, Marcia Moreira; SILVA, Maurício. Percurso da Lei 10.639/03: antecedentes e desdobramentos. **Linguagens & Cidadania**, v.14, p. 1-12, jan/dez, 2012.

PERIA, Michelle. **Ações afirmativa: um estudo sobre a reserva de vagas para negros nas universidades públicas brasileiras**. O caso do Estado do Rio de Janeiro. 2004. Mestrado (Museu Nacional). Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro.

PIZZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: CARONE, Irany; BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.). **Psicologia social do racismo**. Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2002.

PONTUSSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia**. 3. Ed. São Paulo: Cortez. 2009.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. **Políticas Afirmativas e educação: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo**. 2006. Mestrado (Educação e Trabalho). Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba.

RODRIGUES, Leonardo de Melo. **A construção do acontecimento “pós-estruturalismo”**. Disponível em:

[https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/113/o/29\\_LeonardoRodrigues\\_AconstrucaoDoAcontecimento.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/113/o/29_LeonardoRodrigues_AconstrucaoDoAcontecimento.pdf). Acesso em: 26 de nov 2019.

SANTOS, Clezio dos. O ensino de geografia e a cultura africana e afro-brasileira na escola. #Tear: **Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.3, n.1, p. 1-15 2014.

SANTOS, Renato Emerson. A Lei 10.639 e o ensino de geografia: construindo uma agenda de pesquisa-ação. **Tamoios**, Niterói, Ano VII, n. 1, p. 4-24, 2011.

\_\_\_\_\_. O ensino de geografia e a lei 10.639. Algumas discussões de currículo. In: SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos; ANTUNES, Charles da França; SANTANA FILHO, Manoel Martins de (orgs.). **Ensino de geografia**. Produção do espaço e processos formativos. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**. 6 edição, 1 reimpressão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SANTOS, Rosemeire dos. A Lei nº 10639/03: entre práticas e políticas curriculares. **História & Ensino**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 41-59, 2010.

SANTOS, Sales Augusto do. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: BRASIL; UNESCO; BID (orgs.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Teorias Raciais. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flavio (orgs.). **Dicionário da Escravidão e Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras. 2018.

SISS, Ahyas; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. Formação de professores com foco na educação das relações étnico-raciais. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende; RIBEIRO, Ana Paula Alves (orgs.). **Diversidade e sistema de ensino brasileiro**. Rio de Janeiro: Outras Letras. 2014.

SOUSA, Mauricio de. Apontamentos teórico-metodológicos: contribuições de Stephen J. Ball para as pesquisas de políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-22, 2018.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996.