



Práxis Educativa

ISSN: 1809-4031

ISSN: 1809-4309

Programa de Pós-Graduação em Educação - Ponta Grossa

Cunha, Adrielle Soares; Amorim, José Correia de; Duvernoy, Doriele Andrade
Movimento Negro no Brasil: aprovação da Lei N° 10.639/2003 e educação para as relações étnico-raciais
Práxis Educativa, vol. 17, e19357, 2022
Programa de Pós-Graduação em Educação - Ponta Grossa

DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.19357.051>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89470178043>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UAEM redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto


Dossiê: Relações Étnico-raciais: práticas e reflexões pedagógicas em contextos, espaços e tempos

**Movimento Negro no Brasil: aprovação da Lei N° 10.639/2003
e educação para as relações étnico-raciais**


**Black Movement in Brazil: approval of Law no. 10,639/2003
and education for ethnic-racial relations**

**Movimiento Negro en Brasil: aprobación de la Ley N° 10.639/2003
y educación para las relaciones étnico-raciales**


Adrielle Soares Cunha *

 <https://orcid.org/0000-0002-6282-5345>

José Correia de Amorim Júnior**

 <https://orcid.org/0000-0002-7631-2575>

Doriele Andrade Duvernoy***

 <http://orcid.org/0000-0002-6984-4012>

Resumo: Neste artigo, recorre-se à pesquisa bibliográfica para investigar o fortalecimento do Movimento Negro brasileiro a partir da construção e da implementação da Lei N° 10.639/2003. Analisa-se quais ações impulsionaram historicamente a luta por uma educação para as relações étnico-raciais no Brasil e até que ponto essa Lei, como política pública, dialoga com o Movimento na construção de uma educação antirracista. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, de abordagem exploratória e analítica, sendo necessário considerar, neste estudo, as características sociais, políticas, históricas e culturais como elementos essenciais na formulação dos documentos que são analisados. A fundamentação teórica do artigo baseia-se em Brutsher e Scocuglia (2017), Domingues (2007), Freire (1987), Gohn (1997), Gonçalves e Silva (2000),

* Licenciada em Letras pela Universidade de Pernambuco (UPE). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da UPE/*campus* Mata Norte. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas/*Campus* Maragogi. E-mail: <adrielle.scunha@upe.br>.

** Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da UPE/*campus* Mata Norte. Docente da Rede de Ensino Pública do Estado de Pernambuco, Município Limoeiro/PE. E-mail: <jcorreia.amorim@upe.br>.

*** Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco (UPE). Mestre em Educação pela Université Lumière Lyon 2, Doutora em Educação pela Université Lumière Lyon 2. E-mail: <doriele.andrade@upe.br>.

Lins (2016), Pereira (2017) e Rocha (2006) e em documentos oficiais que normatizaram a Lei Nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003, 2004b, 2013, 2019). Os resultados apontam que a história do Movimento Negro brasileiro é marcada por avanços e rupturas que culminaram na implementação da Lei Nº 10.639/2003.

Palavras-chave: Movimento Negro brasileiro. Educação antirracista. Lei Nº 10.639/2003.

Abstract: In this article, the bibliographic research is used to investigate the strengthening of the Brazilian Black Movement after the construction and implementation of Law no. 10,639/2003. It is analyzed what actions have historically boosted the struggle for ethnic-racial relations in Brazil and to what extent this Law, as a public policy, has a dialog with the Movement in the construction of anti-racist education. This is a qualitative research, with an exploratory and analytical approach, being necessary to consider in this study the social, political, historical and cultural characteristics as essential elements in the formulation of the documents that are analyzed. The theoretical foundation of the article is based on Brutsher and Scocuglia (2017), Domingues (2007), Freire (1987), Gohn (1997), Gonçalves and Silva (2000), Lins (2016), Pereira (2017) and Rocha (2006) and on official documents that regulated Law no. 10,639/2003 (BRASIL, 2003, 2004b, 2013, 2019). The results point out that the history of the Brazilian Black Movement is marked by advances and ruptures that culminated in the implementation of Law no 10,639/2003.

Keywords: Brazilian Black Movement. Anti-racist education. Law no. 10,639/2003.

Resumen: En este artículo, se utiliza la investigación bibliográfica para investigar el fortalecimiento del Movimiento Negro Brasileño a partir de la construcción e implementación de la Ley Nº 10.639/2003. Se analiza qué acciones han impulsado históricamente una lucha por la educación para las relaciones étnico-raciales en Brasil y hasta qué punto esta Ley, como política pública, dialoga con el Movimiento en la construcción de una educación antirracista. Se trata de una investigación cualitativa, de enfoque exploratorio y analítico, siendo necesario considerar en este estudio las características sociales, políticas, históricas y culturales como elementos esenciales en la formulación de los documentos que son analizados. La fundamentación teórica del artículo se basa en Brutsher y Scocuglia (2017), Domingues (2007), Freire (1987), Gohn (1997), Gonçalves y Silva (2000), Lins (2016), Pereira (2017) y Rocha (2006) y en documentos oficiales que reglamentaron la Ley Nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003, 2004b, 2013, 2019). Los resultados indican que la historia del Movimiento Negro Brasileño está marcada por avances y rupturas que culminaron con la implementación de la Ley Nº 10.639/2003.

Palabras clave: Movimiento Negro brasileño. Educación antirracista. Ley Nº 10.639/2003.

Introdução

Recorremos à pesquisa bibliográfica para investigar o fortalecimento do Movimento Negro brasileiro a partir da construção e da implementação da Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Mais especificamente, analisamos quais ações do Movimento em estudo impulsionaram historicamente a luta por uma educação para as relações étnico-raciais no Brasil e até que ponto essa Lei, como política pública, dialoga com o Movimento na construção de uma educação antirracista.

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, de abordagem exploratória e analítica, sendo necessário considerar, neste estudo, as características sociais, políticas, históricas e culturais como elementos essenciais na formulação dos documentos analisados. A escolha pela pesquisa qualitativa permite-nos investigar, por meio das normativas legais, a garantia da implementação da Lei Nº 10.639/2003, o enfrentamento ao preconceito racial e a promoção de uma educação antirracista.

Esse levantamento bibliográfico permite-nos ampliar a visão em relação à área do conhecimento pesquisada, oferecendo possibilidades para a redação do trabalho científico. Conforme nos elucida Boccato,

[...] a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação. (BOCATTO, 2006, p. 266 *apud* PIZZANI *et al.*, 2012, p. 54).

A proposta, neste estudo, consiste em revisitar e revisar a literatura referente aos movimentos sociais, principalmente ao Movimento Negro brasileiro e sua luta histórica pela implementação da Lei Nº 10.639/2003. A etapa Exploratória-descritiva desta pesquisa caracteriza-se pelo mapeamento e pela descrição das ações referentes ao Movimento Negro brasileiro que impulsionaram historicamente a luta por uma educação para as relações étnico-raciais no Brasil. Enquanto na etapa Analítica-reflexiva identificamos, à luz do arcabouço teórico, até que ponto a Lei Nº 10.639/2003, como política pública, dialoga com o Movimento Negro brasileiro na construção de uma educação antirracista. Assim sendo, este artigo está estruturado em três seções, as quais tratam do conceito de movimentos sociais, a trajetória do Movimento Negro brasileiro em prol do direito à educação e uma análise da efetividade da Lei Nº 10.639/2003 no contexto escolar.

Conceituando os movimentos sociais

A ideia do que seja um movimento social pode ser percebida em diferentes esferas sociais. Na teoria e/ou na prática todos têm um conceito em mente. Segundo Gohn (1997):

Kriesi (1988) observou que as pessoas comuns, quando indagadas sobre suas simpatias ou identificações com alguns movimentos sociais (pela paz, antinucleares e ecológicos), têm pouca dificuldade de identificar o que é movimento social, ao contrário dos cientistas sociais. Isto porque tais pessoas atentam para uma das dimensões dos movimentos, a do conteúdo da demanda em si. (GOHN, 1997, p. 244).

Assumindo o risco de cometer equívocos, Gohn (1997) sintetiza todas as colocações feitas em seu livro *Teoria dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos* e formula a seguinte conceituação:

Movimentos sociais são ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo de força social na sociedade civil. As ações se estruturam a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em conflitos, litígios e disputas vivenciados pelo grupo na sociedade. (GOHN, 1997, p. 251).

Considerando a conceituação de Gohn (1997), faremos, neste artigo, uma breve análise do percurso do Movimento Negro brasileiro, entre os anos de 1889 até os dias atuais, evidenciando suas conquistas, em especial a Lei Nº 10.639/2003. Contudo, antes de nos debruçarmos sob o objeto deste estudo, dialogamos com a autora novamente no que tange às fases de um movimento social, com o intuito de compreendermos a relevância do percurso traçado pelo Movimento Negro no Brasil. Gohn (1997) afirma:

De modo geral, podemos observar num movimento social as seguintes fases:

- 1- Situação da carência ou idéias e conjunto de metas e valores a se atingir.
- 2- Formulação das demandas por um pequeno número de pessoas (lideranças e assessorias).
- 3- Aglutinação de pessoas (futuras bases do movimento) em torno das demandas.
- 4- Transformação das demandas em reivindicações.

- 5- Organização elementar do movimento.
- 6- Formulação de estratégias.
- 7- Práticas coletivas de assembléias, reuniões, atos públicos etc.
- 8- Encaminhamento das reivindicações.
- 9- Práticas de difusão (jornais, conferências, representações teatrais etc.) e/ou execução de certos projetos (estabelecimento de uma comunidade religiosa, por exemplo).
- 10- Negociações com os opositores ou intermediários por meio dos interlocutores.
- 11- Consolidação e/ou institucionalização do movimento. (GOHN, 1997, p. 267).

Pontuamos, aqui, que existem várias fases que não são necessariamente etapas obrigatórias, que nem todos os movimentos percorrem esse trajeto, nem são obrigados a seguir essa sequência. No entanto, o objetivo dessa lista é o de chamar atenção para a complexidade da consolidação e/ou da institucionalização de um movimento social. Nessa perspectiva, segundo Brutscher e Scocuglia (2017), é importante observarmos que a consolidação de um movimento social está intrinsecamente ligada ao processo de vivência da própria educação popular. Em se tratando especificamente dos principais impactos do século XXI, podemos observar que a educação popular se depara com o que Foucault (2010) conceituou como paradoxos do biopoder, quando se utiliza o biopoder para externar os conflitos internos de raça. O discurso da luta de raças é, portanto, revolucionário, porque exige a conquista de direitos e enfrenta injustiças.

Foi na segunda metade do século XIX que o discurso contra-histórico da luta de raças avançou para o da luta de classes. Já, no século XX, esse discurso no sentido revolucionário tomou corpo por meio dos termos “raça”, “raça pura” e “racismo”. A educação popular do século XXI continua tendo como grandes conflitantes a desigualdade social e a pobreza na América Latina; por isso, essa educação tem como missão construir algo novo, uma nova trilha que possa caminhar para a liberdade, vencendo a opressão (BRUTSCHER; SCOCUGLIA, 2017).

Considerando que nos debruçamos sobre o Movimento Negro brasileiro, já consolidado, utilizamos as fases de um movimento social de Gohn (1997) para acompanhar, sob uma óptica teórica, a história desse importante movimento social brasileiro. De acordo com o historiador Petrônio Domingues (2007 *apud* SILVA; DUARTE, 2018, p. 116), temos quatro momentos bem definidos: “[...] (1889-1937): da Primeira República ao Estado Novo; (1945-1964): da Segunda República à Ditadura Militar; (1978-2000): do início do processo de redemocratização à República Nova; (2000-aos dias atuais): uma hipótese interpretativa.”

Salientamos que é no período contemporâneo que o Movimento Negro brasileiro, tão diverso e plural, e as diferentes instituições governamentais, em todos os âmbitos, passaram a intensificar suas negociações, já que o movimento apoia, majoritariamente, a luta por ações afirmativas. É nesse contexto que situamos a construção da Lei Nº 10.639/2003 como uma das ações afirmativas para a população negra, sendo garantida conforme explica o próprio documento que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004 (BRASIL, 2004b). De acordo com Pereira (2017),

[...] para entendermos o processo de construção da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todas as escolas do país, precisamos considerar que essa construção foi possível, em grande medida, graças às articulações estabelecidas, especialmente a partir dos anos 1980, entre setores do movimento negro brasileiro e as diferentes instâncias e/ou organizações do Estado nos âmbitos municipal, estadual e federal, bem como deste com partidos políticos e organizações da sociedade civil. (PEREIRA, 2017, p. 15).

Percebemos, então, um diálogo com a perspectiva freireana, na conhecida obra *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1987), na importante reflexão sobre o fato de que ninguém liberta ninguém,

tampouco se liberta sozinho, porque os homens se libertam em comunhão. É sob essa óptica que analisaremos o Movimento Negro brasileiro e sua relação direta com a aprovação da Lei Nº 10.639/2003. Paulo Freire destaca:

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. (FREIRE, 1987, p. 29).

Movimento Negro Brasileiro – o nascimento da luta pela educação

É interessante refletirmos que o Movimento Negro brasileiro nasceu desde o período colonial, dentro do próprio sistema escravocrata, considerando as diversas lutas e as reivindicações vivenciadas historicamente na luta pela liberdade e, também, por direitos. No entanto, foi só com a abolição da escravidão, em 1888, que podemos ver, na historiografia nacional, tímidas institucionalizações legais do nascimento desse movimento. Segundo Domingues (2008, p. 102), “[...] o novo sistema político, entretanto, não garantiu significativos ganhos materiais ou simbólicos para a população negra”, continuando, portanto, a exploração e a marginalização decorrentes das limitações da República, conforme ratificam os estudiosos Lima, Plaster e Schütz-Foerste (2022):

O fim da escravidão não aboliu a discriminação racial e suas consequências, o preconceito racial e a exclusão social do cenário nacional. A herança trágica dessa prática transpôs o tempo e os espaços sociais, chegando até hoje como um dos fatores determinantes do destino econômico e social dos estudantes brasileiros. O combate ao racismo precisa despertar nos estudantes o reconhecimento de que não vivemos em uma democracia racial e que a tarefa histórica de combate às mazelas se faz a ainda mais necessária, apesar dos avanços legais. (LIMA; PLASTER; SCHÜTZ-FOERSTE, 2022, p. 8).

Foi nesse momento histórico, final do Século XIX, que a elite investiu em um projeto de poder baseado nos postulados do “[...] racismo científico e do darwinismo social e lançou o Brasil numa campanha nacional [...] para substituir a população mestiça brasileira por uma população ‘branqueada’ e ‘fortalecida’ por imigrantes europeus” (ANDREWS, 1991, p. 32 *apud* SILVA; DUARTE, 2018, p. 116).

A “Situação da carência ou idéias e conjunto de metas e valores a se atingir”, a primeira fase de um movimento social evidenciada por Gohn (1997, p. 267), pode ser percebida, nesse breve contexto histórico que trouxemos, quando a população negra foi excluída, levada à marginalização, sem nenhuma política de reparação pelos anos de exploração desenfreada advindos da escravização. Dessa forma, nesse primeiro momento de luta (1889-1937), conforme Domingues (2007), houve uma organização em grêmios, associações e clubes, a fim de reivindicar direitos. Em vários estados, surgiram várias organizações muito importantes para o período, incluindo diversos jornais da “imprensa negra”, que assumiram duas posturas distintas. Entre 1889 e 1922, as publicações estavam repletas de um discurso mais defensivo, com o propósito de sensibilizar a todos sobre o drama do racismo. Já entre 1923 e 1930, a veiculação focou em um discurso de denúncia da discriminação racial. De acordo com Gonçalves e Silva (2000),

[...] nos jornais da imprensa negra paulista do começo do século, no período fecundo de sua divulgação, que vai dos anos 20 ao final dos anos 30, encontram-se artigos que incentivam o estudo, salientam a importância de instrumentar-se para o trabalho, divulgam escolas ligadas a entidades negras, dando-se destaque àquelas mantidas por professores negros. Encontram-se mensagens contendo exortações aos pais para que encaminhem seus filhos à escola e aos adultos para que completem ou iniciem cursos,

sobretudo os de alfabetização. O saber ler e escrever é visto como condição para ascensão social, ou seja, para encontrar uma situação econômica estável, e, ainda, para ler e interpretar leis e assim poder fazer valer seus direitos. (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 140).

Outro acontecimento de extrema relevância desse período foi a “[...] criação da Frente Negra Brasileira (FNB), datada de 16 de setembro de 1931” (SILVA; DUARTE, 2018, p. 118). Conforme preconiza o Art. III de seu Estatuto, segundo Ferrara (1986, p. 64), a “[...] Frente Negra Brasileira, como força social, visa a elevação moral, intelectual, técnico-profissional e física; assistência, proteção e defesa social, jurídica, econômica e do trabalho da Gente Negra”.

Ao longo desse primeiro momento de luta, os membros da FNB tinham como preocupação maior a educação da população negra, que não tinha acesso à educação formal oferecida pelo Estado, desobrigando-o, assim, de suas responsabilidades, tornando-a uma obrigação da família. Sobre essa ação, Gonçalves e Silva (2000) afirmam que

[...] a experiência escolar mais completa do período em consideração foi empreendida pela Frente Negra Brasileira. Raul Joviano do Amaral, na época presidente desta entidade, elaborou uma proposta ousada de educação política com os seguintes objetivos: agrupar, educar e orientar. Criou uma escola que só no curso de alfabetização atendeu cerca de 4.000 alunos. E a escola primária e o curso de formação social atenderam 200 alunos. A maioria era de alunos negros, mas aceitavam-se também alunos de outras raças. O curso primário foi ministrado por professores formados e regularmente remunerados. Outros cursos foram assumidos por leigos e não remunerados. (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 144).

Com a instauração da Ditadura do Estado Novo, em 1937, houve a extinção da FNB e o Movimento Negro foi esfacelado. Dessa forma, os frutos de tantas ações das décadas anteriores não puderam ser colhidos. Há, assim, uma pausa de alguns anos nessas etapas de luta.

Só com a queda da Ditadura de Vargas, no segundo momento de luta, da Segunda República à Ditadura Militar (1945-1964), o Movimento Negro regressou e, nesse novo contexto, estabeleceu alianças com outros movimentos sociais, saindo do isolamento da fase anterior. “Nessa segunda fase, o destaque do Movimento Negro é o Teatro Experimental Negro (TEN), fundado em 1944, no Rio de Janeiro, e com ramificações por outros estados e cidades brasileiras” (SILVA; DUARTE, 2018, p. 120). O TEN, da mesma forma que a FNB, tinha como um de seus principais focos a Educação, cujo objetivo era garantir o acesso e a permanência de estudantes que eram excluídos por sua condição étnica. Em 1950, de acordo com Rocha (2006, p. 54), “[...] em decorrência das experiências do Teatro Experimental do Negro, realiza-se o I Congresso do Negro Brasileiro”. E o autor complementa: “Segundo Abdias de Nascimento, seu coordenador, este tinha como objetivo trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte” (ROCHA, 2006, p. 54). Mais uma vez, na história do Movimento Negro brasileiro, a luta passou por um período de interrupção, pois, com a instauração da Ditadura Militar, os movimentos sociais foram reprimidos de diversas formas, impedindo suas ações em diversos âmbitos.

É possível constatar que, em apenas algumas décadas, o movimento avançou e percorreu mais algumas fases muito relevantes para sua futura institucionalização. Os grupos organizados (grêmios, associações, clubes) pelos vários estados do território brasileiro constataram que demandas eram essas e, a partir daí, transformaram-se em espaços receptivos à população negra, a qual espaços formais foram negados, dando vazão à necessidade de se expor às injustiças sociais, reivindicar espaços, direitos. Isso provocou uma organização inicial do movimento, que já possuía tanta força, principalmente no cenário da educação.

Estabelecemos, assim, pontes com as fases observadas por Gohn (1997), como se pode ver nas fases 2, momento em que as demandas são concebidas pelas lideranças; 3, em que mais pessoas são inseridas no movimento, com o intuito de criar-se uma base e discutir tais demandas; 4, quando chega o momento de reivindicarem-se as demandas; e 5, quando enfim o movimento social tem sua organização inicial.

Comparando as ações da FNB e do TEN, visualizamos as estratégias voltadas ao cenário da educação dessa população tão privada de seus direitos básicos, com uma perspectiva emancipatória, de negar a ideia da inferioridade dos negros imputada nas últimas décadas. Além disso, vemos que reunir-se era uma de suas formas de aquilombar-se, para fazer o levantamento de suas reivindicações, refletindo em conjunto sobre como haveria o encaminhamento delas, que é feito ainda no primeiro momento por meio dos jornais, e, no segundo momento, pelo TEN.

Conforme as fases trazidas por Gohn (1997), temos, então, as fases 6, em que as estratégias são definidas; a 7, quando as reuniões de diversos tipos são organizadas; e a 9, que promove a comunicação externa e também pode dar início a projetos. Como dito ainda na introdução do presente artigo, tais fases não são necessariamente etapas que seguem essa ordem posta pela autora, pois percebemos que, no caso do Movimento Negro brasileiro, as práticas de difusão estão presentes desde seu princípio organizacional.

Só anos depois, na fase de redemocratização da nação, que ficamos diante do terceiro momento de luta, do início do processo de redemocratização à República Nova (1978-2000). É nesse cenário que surgiu o Movimento Negro Unificado, em 1978.

Um marco fundamental na organização do movimento negro nesse contexto foi a criação do Movimento Negro Unificado (MNU), em São Paulo, em julho de 1978. Com uma perspectiva revolucionária, de esquerda, lutando pela construção de uma nova sociedade, articulando “raça” e “classe” na luta contra o racismo, e por melhores condições de vida para a população negra, a criação do MNU tornou-se um marco na constituição do que chamamos de movimento negro contemporâneo, e teria inclusive sido o responsável pela difusão da expressão “movimento negro”, utilizado desde então para referir-se genericamente às organizações negras na luta contra o racismo no Brasil. (PEREIRA, 2017, p. 17).

Era um movimento que já postulava, em sua Carta de Princípios, elaborada no mesmo ano de sua fundação, uma reivindicação fundamental para a futura aprovação da Lei Nº 10.639/2003: a revisão do papel do negro na história do Brasil, a introdução dessa história nos livros escolares, no cotidiano da sala de aula, dando, assim, mais um passo em busca de uma educação inclusiva e representativa.

O Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), conhecido posteriormente como MNU, trazia sérias reivindicações:

[...] desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massa; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; **luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio institucional contra o racismo no país.** (DOMINGUES, 2007, p. 114, grifo nosso).

Surgiram, com o propósito de dar o devido encaminhamento a essas reivindicações, novos modos de atuar. Um deles foi a associação a outros movimentos sociais, como o movimento sindical e o dos trabalhadores rurais sem-terra, na luta pela mudança da extrema desigualdade social enfrentada pelo país.

Vários documentos que estão na base das ações do MNU fazem referência à educação, tornando-a protagonista. Diferentemente da FNB e do TEN, o objetivo vai muito além do direito a uma vaga na escola. Segundo Gonçalves e Silva (2000), o Programa de Ação do MNU propunha

[...] uma mudança radical nos currículos, visando a eliminação de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e à cultura afro-brasileira na formação de professores com o intuito de comprometê-los no combate ao racismo na sala de aula. Enfatiza-se a necessidade de aumentar o acesso dos negros em todos os níveis educacionais e de criar, sob a forma de bolsas, condições de permanência das crianças e dos jovens negros no sistema de ensino. (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 151).

Sem dúvidas, podemos afirmar que a década de 1980 foi crucial para o MNU, na luta pela democratização do ensino. Durante esse período, houve a denúncia ao racismo presente na escola, evidenciado pelas escolhas curriculares, pelas histórias e pelas culturas presentes nos livros didáticos e até mesmo na formação inicial e continuada dos docentes, que ignoravam esse grave cenário de apagamento da população negra. Aos poucos, a postura de exposição foi dando lugar a ações mais palpáveis, por meio das parcerias com organizações governamentais nacionais e internacionais. Rocha (2006) reflete que

[...] as primeiras impressões dão conta de que as políticas afirmativas estão ligadas à ação e reivindicação dos movimentos sociais, especialmente do movimento social negro. Porém, contraditoriamente, essas políticas ganham espaço, ocupam terreno, no momento em que as ideias liberais decorrentes da reorganização do capital avançam. Além disso, percebem-se simpatia e ênfase significativa de organismos internacionais (Banco Mundial, ONU e UNESCO) à instituição de políticas focalizadas ou compensatórias, respeitando-se aí as contradições, as diferenças presentes nesses organismos. (ROCHA, 2006, p. 29).

Muitos foram os congressos, os simpósios, os encontros, as marchas, os manifestos, os protestos organizados pelo MNU, cobrando medidas efetivas, políticas públicas, ação, reformas, diálogo, enfim, mudanças emergentes. Um dos eventos mais importantes foi a Convenção Nacional “O Negro e a Constituinte”, que, em 1986, formulou e encaminhou uma série de proposições para Comissões da Assembleia Nacional Constituinte, obtendo avanços significativos no texto da Constituição Federal de 1988.

A Nova Constituição estabeleceu o racismo como crime inafiançável e imprescritível (a Lei Afonso Arinos, promulgada em 1951, primeiro instrumento jurídico de repressão a atos de discriminação racial, enquadrava-os como contravenção), determinou a demarcação das terras das comunidades quilombolas, estabeleceu a proteção às manifestações da cultura afro-brasileira e incluiu no currículo de história as “contribuições das diversas culturas e etnias à formação do povo brasileiro”, o que só veio a ser regulamentado mais tarde. (ROCHA, 2006 *apud* CONCEIÇÃO, 2019, p. 9).

Um segundo passo importante na documentalização de avanços no que concerne à questão racial foram os postulados da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – a qual, em seu Capítulo II (Da Educação Básica), Art. 26, parágrafo 4º, estabelece que o “[...] ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996, n.p.). Houve, assim, abertura de espaço para o estudo da África e da diáspora africana no Brasil.

Considerando que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997) tratam a questão étnico-racial no escopo da Pluralidade Cultural, dando, assim, um caráter optativo, permitindo ao docente escolher ou não abordar a temática em sua prática de sala de aula; sabendo da deficitária formação inicial e continuada desses docentes no que diz respeito à educação para as relações étnico-raciais e o fato de que muitos acreditam no mito da democracia racial e de que

outros seguem exclusivamente o livro didático para planejar suas aulas, não é de surpreender que tal aporte legal pouco impactou a realidade escolar brasileira.

É nesse cenário que adentramos o quarto momento de luta do movimento social em estudo, uma hipótese interpretativa (2000-aos dias atuais), e percebemos como todas as ações desenvolvidas, ao longo dos séculos XIX e XX, permitem colher um fruto muito relevante: a Lei Nº 10.639/2003, permanecendo como alvo de muita luta, agora pela sua efetivação. Para tanto, precisamos entender o que se deu a partir dos anos 2000 até o presente momento. Começamos pelos anos 2001, quando ocorreu, em Durban, na África do Sul, a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), que influenciou os governos Fernando Henrique Cardoso e Lula a lançar uma série de ações, baseadas no acordo em prol da reparação dos crimes cometidos, assinado por diversos países ao final desse importante evento.

Ao analisarmos as contribuições dos dois governos, é possível reconhecermos que, na gestão de Fernando Henrique Cardoso, houve relevante evolução quanto ao reconhecimento das injustiças sociais cometidas contra a população afrodescendente. Já no projeto político do governo Lula, focado no plano educacional, ocorreu a aprovação da Lei Nº 10.639/2003; o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana (BRASIL, 2004b); a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – Seppir (2003), com *status* de Ministério; a criação da Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade – Secadi (2004); e o Estatuto da Igualdade Racial – Lei Nº 12.288, de 20 de julho de 2010 (BRASIL, 2010). Houve, assim, a partir de ações efetivas, uma relação mais próxima com o Movimento Negro brasileiro, que passou “[...] a ser um ator envolvido na formulação de políticas, ocupando cargos e como representante da sociedade civil nos espaços de controle social instituídos pelo governo Lula” (LIMA, 2010, p. 82).

Com base nesses acontecimentos, relacionando-os à visão de Gohn (1997), podemos visualizar algumas das fases, a saber: a 6, de construção dos caminhos a serem percorridos para atingir um objetivo; a 7, que tem relação com a coletividade em suas atividades práticas; a 8, em que as reivindicações são enviadas; a 9, momento em que projetos são colocados em prática; a 10, fase importantíssima de negociações; e a 11, quando esse movimento se consolida.

Com o surgimento do MNU, novas estratégias foram formuladas e um novo direcionamento foi dado a esse movimento social centenário. Percebemos a força das práticas coletivas com todos os eventos que foram organizados com o objetivo de encaminhar as principais reivindicações do grupo. A aproximação com o poder público propiciou momentos de negociações que permitiram ao movimento um reconhecimento no cenário nacional.

A Lei Nº 10.639/2003 no contexto escolar – por uma práxis antirracista

É importante pensarmos a responsabilidade dos docentes e da própria instituição escolar na construção de uma educação antirracista, porque a luta e o empenho dos movimentos sociais sozinhos não dão conta da mudança social que se deseja para uma sociedade. Se as políticas públicas conquistadas e planejadas historicamente não estiverem implantadas efetivamente na ponta do sistema de ensino, na aprendizagem significativa dos estudantes, pouco se tem avançado na luta por uma educação mais plural, diversa e inclusiva.

Uma vez reconhecido todo o esforço dos movimentos sociais, em especial do MNU ao longo da história, é preciso uma posição ideológica e política no fazer pedagógico no tocante à Lei Nº 10.639/2003, justamente questionando profundamente a linguagem dos currículos escolares

oficiais que negligenciaram, por décadas, o espaço da cultura negra no seio escolar. Desse modo, é preciso pensar de que forma estrutural, social, e política a Lei pode se inserir nas relações que estabelecemos com a vida, conosco e com os outros. Conforme apontam Almeida e Sanchez (2017, p. 58): “A Lei 10.639/03 tem, assim, caráter compensatório, ao possibilitar a desconstrução de mentalidades e práticas preconceituosas, sequelas deixadas pelo longo período de escravidão [...]”; e completam justificando que “[...] as desigualdades raciais ou de gênero, como quaisquer outras, não se inscrevem na lógica da natureza, mas na lógica das relações. [...] São socialmente criados; podem e devem ser politicamente dirimidos” (SISS, 2003, p. 34 *apud* ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 58).

Uma vez sendo as injustiças sociais criadas e alimentadas, nada é mais justo de que também sejam destruídas. Uma das formas para que essa destruição seja possível é a reconstrução de um cenário mais justo, por meio da educação. É enfrentando o silêncio a respeito do currículo oficial em relação à cultura e à história afro-brasileira que buscamos encontrar caminhos que possibilitem que o modelo de escola que conhecemos até então possa discutir também outras formas de ver, de conhecer e de conceber o mundo.

A Lei Nº 10.639/2003, que já completa 19 anos desde a sua promulgação, chega até os nossos sistemas educacionais públicos e privados como uma política pública urgente e viável para a construção de caminhos e o enfrentamento ao racismo, presente e latente em nossa sociedade. Consideramos, pois, segundo Almeida e Sanchez (2017), que política pública é uma diretriz elaborada a partir da necessidade de se enfrentar um problema público, o qual

[...] a motiva e é relevante para a coletividade e enfrentado por uma pluralidade de atores públicos, entre os quais o Estado, os partidos políticos, a sociedade civil organizada e os movimentos sociais; todos esses atores têm papel central, já que existem com a finalidade de elaborar políticas públicas para a transformação da sociedade. Apesar de o Estado deter o monopólio do uso da força e controlar boa parte das ações sociais, hoje é impossível construir políticas sem a interface com a pluralidade de sujeitos e grupos organizados, o que permite executar iniciativas mais estruturais, mais estratégicas e de maior alcance. (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 59).

Nessa perspectiva, a responsabilidade dos diferentes agentes que constroem as políticas públicas é contínua e permanente, porém não podemos esquecer ou sermos ingênuos diante do fato de que a própria existência da lei e, também, sua presença nas mais diversas estruturas que formam os sistemas de ensino brasileiro é campo de disputa permanente. Assim sendo, após a promulgação da referida lei, muito foi discutido nesse processo até que o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o Parecer Nº 3, de 10 de março de 2004, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a), um importante documento orientador que visava a regulamentação de ações contínuas de formação, de discussão e de reflexão nas instituições escolares.

Dentre os vários objetivos do documento, um dos mais relevantes era justamente enfrentar o racismo e as formas de discriminação que atingem particularmente os negros historicamente (BRASIL, 2004a). A proposta ainda caminhava para a divulgação de conhecimento e a formação de atitudes que contribuíssem para o orgulho ao pertencimento étnico-racial, interagindo, assim, para a formação de um país democrático, com direitos garantidos e identidades reconhecidas e valorizadas.

A visão etnocentrista, eurocêntrica e positivista era questionada por uma nova forma de conceber-se a história, uma forma que dialogava com a produção de materiais, equipamentos e formação de professores qualificados para esse diálogo na escola. Nessa perspectiva, o referido

documento do qual trata o CNE, em seu Parecer N° 3/2004, ainda reflete que essa reeducação das relações étnico-raciais não deve se limitar apenas à escola (BRASIL, 2004a). Assim, enxergamos a força que também pode ser encontrada em outras correntes, como nos movimentos sociais, que contribuem significativamente para que aconteça um “[...] trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais, não se limitam à escola” (BRASIL, 2004a, p. 5)

Enfrentar o racismo não é uma tarefa exclusiva da escola, mas, sim, um compromisso social e humano que deve ser assumido política e eticamente por todos nós. Todavia, é dever da escola promover um ambiente que dialogue e contribua para a construção de uma educação antirracista, que elimine discriminações e possa garantir liberdade e igualdade aos grupos discriminados.

É impossível pensarmos na construção de uma educação antirracista sem nos debruçar sobre a formação e a atuação dos professores. O racismo, a desigualdade e a discriminação não podem ser assuntos alheios à sala de aula, porque fazem parte e constituem a sociedade em que estamos inseridos. No entanto, historicamente, tivemos uma escola que promoveu a cultura do silêncio e da indiferença mediante o banquete da injustiça que se instalava e perpetuava no país. Assim sendo, não bastam apenas marcos legais que orientem uma educação plural, inclusiva e étnico-racial, é preciso que os profissionais que compõem a instituição educacional também estejam “[...] capacitados e tenham material didático-pedagógico antirracista e recursos auxiliares para ministrarem suas aulas combatendo o preconceito e a discriminação racial” (CAVALLEIRO, 2005 *apud* RODRIGUES, 2021, p. 36).

Ao refletirmos, portanto, sobre a formação inicial dos profissionais da Educação Básica, o diálogo entre as diversas políticas públicas existentes e os movimentos sociais, a Resolução N° 1/2004, em seu Art. 4º, chama atenção para a construção de canais de comunicação entre os sistemas de ensino e os grupos do Movimento Negro brasileiro, instituições formadoras de professores, núcleos de pesquisa e estudos afro-brasileiros, com o objetivo de criação de projetos de ensino, planos pedagógicos e outras possíveis formas de construção e de implementação de uma educação antirracista (BRASIL, 2004a).

Esse diálogo com os movimentos sociais é de suma importância, porque só por intermédio da ação conjunta de várias forças é que poderemos conceber as possibilidades e os caminhos para o enfrentamento ao preconceito e ao racismo no país. É, portanto, indissociável pensarmos na luta por uma educação antirracista no Brasil sem relacionar toda essa trajetória à história e à luta dos movimentos sociais. Para entendermos os movimentos sociais no Brasil, as referências mais usadas são a Teoria dos Novos Movimentos Sociais (NMS) e a Teoria Marxista. A força social e a luta política são aspectos decisivos para a compreensão de um movimento social; assim, as ações coletivas funcionam como um movimento de pressão da sociedade para que as transformações possam acontecer. Dessa forma, um movimento social constitui-se pelo que contrapõe e, também, pelo que defende (LINS, 2016).

Contribuindo ainda mais significativamente em relação a uma educação antirracista, foi criado, em 2013, pela atualmente extinta Secadi, do Ministério da Educação (MEC), o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (BRASIL, 2013). Entre os eixos fundamentais do Plano, temos: “Os eixos 2 - *Política de formação inicial e continuada* e 3 - *Política de materiais didáticos e paradidáticos* constituem as principais ações operacionais do Plano, devidamente articulados à revisão da política curricular, para garantir qualidade e continuidade no processo de implementação” (BRASIL, 2013, p. 29, grifo do autor). Assim, não bastou só a promulgação e a efetivação da normativa, mas outras ações subsequentes foram tomadas, refletidas

e implementadas para garantir a prática e as vivências de uma nova forma de fazer educação, rompendo velhos sistemas engessados e eurocêntricos, revisando os currículos oficiais e trazendo a luz do conhecimento para uma nova forma de contar, viver e aprender a história afro-brasileira e africana.

Nessa tessitura dos caminhos de implementação da Lei Nº 10.639/2003, ainda temos a ampla colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios que são autônomos em suas ações, conforme o Art. 8º da LDB de 1996 (BRASIL, 1996). Dessa forma, no que cabe às atribuições da União, temos, para nós, como ações mais importantes:

- b) Incluir na Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, sob a coordenação da CAPES, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com base no Parecer CNE/CP n. 03/2004 e Resolução CNE/CP n. 01/2004 e a Lei n. 11645/08;
- c) Incluir como critério para autorização, reconhecimento e renovação de cursos superiores, o cumprimento do disposto no Art. 1º, § 1º da Resolução CNE/CP nº 01/2004. (BRASIL, 2013, p. 34).

Temos, portanto, um esforço voltado à formação inicial e continuada dos profissionais da educação, que já constituem (ou um dia constituirão) o seio escolar público e privado do país. Em relação ao Governo Estadual, que tem como responsabilidade, dentre tantas outras, elaborar e executar políticas e planos educacionais, podemos destacar duas ações importantes que são de sua responsabilidade:

- c) Promover formação para os quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa atores como os Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, NEABs, SECADI/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática;
- d) Produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais/regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das Relações Etnicorraciais [...]. (BRASIL, 2013, p. 36).

Mais uma vez, percebemos que o diálogo e a articulação com os movimentos sociais devem ser contínuos e são de extrema necessidade para o fortalecimento da implementação dessas políticas públicas. Essa ação contínua de participação dos movimentos sociais é algo inerente à sua história e à sua formação e marca seu nascimento. Segundo Lins (2016, p. 21), um movimento social pode ser considerado a partir de quatro elementos que asseguram a sua legitimidade, que são:

[...] a *práxis*, uma ação transformadora; o *projeto*, que objetivamente se revela no que se deseja conquistar; a *ideologia*, expressa nas ideias, crenças, utopias, afinidades, sentimento de pertença, a qual permeia um determinado grupo social; a *organização e direção*, que se traduzem em dois componentes: a base e a vanguarda. (LINS, 2016, p. 21-22, grifos da autora).

Dessa forma, a construção de uma educação antirracista não pode desconsiderar a articulação e o diálogo com a comunidade escolar, os direitos humanos e os diversos atores que dialogam e refletem sobre uma nova forma de pensar o currículo e a educação a partir da valorização étnico-racial.

Em se tratando dos municípios, que têm a atribuição de organizar e desenvolver seus órgãos e instituições de ensino em consonância com as políticas educacionais instituídas pelos Estados e pela União, podemos elencar que, dentre as suas principais atividades, estão:

h) Instituir nas Secretarias Municipais de Educação equipes técnicas permanentes para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a Educação das Relações Étnico-Raciais, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários para o atendimento das recomendações propostas neste Plano [...]. (BRASIL, 2013, p. 38).

É preciso, dessa maneira, instituir equipes técnicas que possam cumprir as determinações previstas no Plano e que possam dialogar com as políticas públicas voltadas às questões étnico-raciais desenvolvidas nas esferas estadual e federal. A presença da Lei Nº 10.639/2003 na escola não deve ser vista como uma imposição, mas, sim, como uma alternativa que deve ser vivenciada em todos os momentos do ano letivo na escola e não apenas em momentos pontuais de datas comemorativas. Lembramos, aqui, que contribuir para uma educação que enfrenta o preconceito colabora para uma sociedade mais justa, e o diálogo sobre a diversidade é tarefa da escola e de todos que a compõem.

Um caminho possível e viável para a prática de uma educação antirracista é por meio da formação de professores, seja ela continuada ou inicial, e da produção de materiais didáticos que possam contribuir com o fazer pedagógico dos docentes; assim, a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), traz em seu Art. 12, que, no Grupo 1 dos cursos de Licenciatura, devem ser tratadas dentre relevantes temáticas, a LBD, destacando o Art. 26 - A, que é justamente o que trata da obrigatoriedade do ensino da História da cultura Afro-brasileira e Indígena no Ensino Fundamental e Médio nos estabelecimentos públicos e privados do Brasil.

É importante observarmos que o desafio da construção de uma educação antirracista em um país amplamente preconceituoso, racista, por séculos escravocrata e colonialista, é um caminho árduo, marcado por avanços e recuos. Com a extinção da Secadi e os consideráveis recuos institucionais em relação ao tema étnico-racial, assim como o notório silêncio do MEC em relação à implementação de políticas públicas para uma educação antirracista, somos desafiados a pensar formas de resistência para continuar fazendo da escola um lugar da esperança, do verbo “esperançar”, parafraseando o Mestre Paulo Freire (1992).

A Resolução CNE/CP Nº 2/2019 já nos sinaliza que a luta antirracista e étnico-racial não tem lugar de destaque na composição dos novos documentos normativos pensados pelo atual governo, portanto, mais uma vez, fica o diálogo candente com os movimentos sociais, a defesa legal por meio das normativas que se sucederam após a lei e a prática pedagógica que, quando pautada na liberdade, na ciência e na equidade, sobrepoë qualquer edição fria documental, porque é o fazer vivo e pedagógico da própria vida.

Para não concluir...

Diante do exposto neste artigo e, para continuar a reflexão, precisamos compreender que, passados 19 anos de sua aprovação, a implementação da Lei Nº 10.639/2003 continua a precisar do apoio do Movimento Negro brasileiro e toda sua potência, de instituição consolidada e reconhecida no cenário dos movimentos sociais. Ainda temos um longo e árduo caminho, ainda mais em tempos de tantos retrocessos, para que nossos currículos e práticas docentes dos diversos níveis de ensino, em todas as regiões desse imenso e desigual país possam verdadeira e respeitosamente incluir a História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras.

Em muitas leituras, é possível percebermos, claramente, o peso que se coloca sob os docentes, principalmente os dos componentes curriculares de Artes, História e Literatura, tendo a

visão de que está nas mãos do professor modificar completamente esse cotidiano escolar. Entretanto, se quisermos a mudança profunda e real de um sistema educacional, é necessário mais do que um movimento social focado na educação da população à que atende, mais do que estatutos, leis, diretrizes, parâmetros e resoluções, mais do que docentes “bem-intencionados”. E o que precisamos, afinal?

Acreditamos que, para modificar um sistema tão antigo, organizado, articulado, assentado, aceito (por boa parte da população), normalizado, estruturado, com objetivos de segregação bem estabelecidos, é preciso ir além das forças que já estão em ação. É preciso, talvez, iniciarmos o processo de fortalecimento unindo essas potências. São os professores que precisam, por exemplo, conhecer a relação do Movimento Negro brasileiro com os avanços educacionais conquistados em nosso país. E a esses mesmos atores é necessário apresentar, permitir o aprofundamento, a reflexão, o debate dos textos legais e seus desdobramentos. Também é possível dar destaque àqueles docentes que, mesmo sem grandes apoios ou incentivos, já conseguiram modificar suas práticas, fazendo, assim, o papel de pôr em evidência tais práticas e seus praticantes e formar uma rede de apoio em prol da mudança.

Esse seria o ponto de partida mais real que conseguimos apresentar até o momento diante do cenário que temos. Damos mais voz e abrimos um canal de comunicação funcional entre esses três atores, os quais, juntos, podem causar um impacto mais estruturado e que esteja em permanente evolução, aprofundamento. O que sabemos é que não podemos agir isoladamente. Por mais que acreditemos no poder das mudanças locais em prol de um impacto global, não podemos ser ingênuos em lutar contra forças tão seculares de modo desarticulado. É no movimento de interação, de troca, de reflexão, de debate, de parceria que acreditamos.

Como sempre é possível nos desafiar e irmos mais além, precisamos lutar por outros espaços de poder para que o alcance dessas modificações seja maior e mais profundo, enraizado. Ter a temática da História e das Culturas Africanas e Afro-brasileiras nos currículos escolares e, repetimos, nas práticas do chão da sala de aula, depende dos mais variados atores, não apenas dos docentes. A preocupação com essa questão precisa estar presente nas Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, em suas Gerências e Diretorias, em suas Gestões Escolares, nos Conselhos escolares, juntamente à comunidade externa, a família e os estudantes também. Muitos espaços ainda precisam ser ocupados.

As políticas públicas federais precisam penetrar e adaptar-se às realidades de cada estado e seus municípios, visto que há uma distância entre o que se propõe em um documento legal e o que se pratica no cotidiano escolar. E esse fato não é, necessariamente, um fator preocupante, pois a diversidade amplia, melhora a aplicabilidade. No entanto, quando essa diretriz é ignorada, como se não existisse, vemos, sim, uma problemática mais grave, preocupante. O papel dessas instâncias do Poder Executivo estadual e municipal é fundamental para trazer essa discussão para a formação continuada de sua equipe escolar, não só dos docentes, mas de todo o corpo de funcionários, por meio do aprofundamento, do diálogo, da reflexão e da ação, fazer as devidas adaptações curriculares e as partilhas de práticas pedagógicas que contemplem as temáticas em questão e a diversidade como um todo. São essas mesmas estruturas governamentais capazes de acompanhar, de identificar as dificuldades no percurso e traçar as estratégias para dar concretude ao que ainda está, infelizmente, muito no universo das ideias e parece, à primeira vista, difícil demais de ser executado.

Assim com o Movimento Negro brasileiro, precursor dessa luta, os docentes da educação formal e da popular, que, muitas vezes, em pequeno número e isolados, já lutam por uma educação diversa; os documentos legais federais, um marco na história de nosso país; os documentos legais estaduais e municipais, alguns já existentes, outros ainda a serem elaborados; as gestões nos níveis

federal, estadual e municipal, que se unindo às gestões e aos conselhos escolares, à comunidade externa, aos responsáveis e estudantes, serão capazes de adquirir força suficiente para a grande luta: a de impedir que uma “história única” permaneça sendo contada.

Chimamanda Ngozi Adichie (2009), uma das principais escritoras nigerianas da atualidade, aponta a história única como fonte dos estereótipos: “[...] mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que eles se tornarão” (ADICHIE, 2009, 9m21s-9m28s). Para a escritora, “[...] poder é a habilidade de não só contar a história de uma outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa” (ADICHIE, 2009, 10m04s-10m11s). Assim como a autora reflete sobre os perigos da história única, ela ressalta também o poder das histórias. “Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno, mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar” (ADICHIE, 2009, 17m32s-17m40s), ela pondera. “Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida” (ADICHIE, 2009, 17m42s-17m47s).

Como o Movimento Negro brasileiro pode contribuir para que isso aconteça? O que mais pode ser feito por essa instituição tão fundamental no processo de promulgação da lei? Quais alcances têm um movimento centenário em tempos de desinformação, *fake news* e criminalização dos movimentos sociais? Como nós docentes podemos fortalecer esse movimento legítimo?

A escola por meio das mudanças propostas no ensino com a Lei Nº 10.639/2003 e a Lei Nº 11.645/2008 tem potencial para ampliar o acesso a uma episteme que, de fato, traga a cultura e a história negra para o ensino brasileiro? Qual a realidade epistemológica na seara do ensino que a Lei Nº 10.639/2003 precisa enfrentar? A escola é um espaço de reprodução ou de resistências e ressignificações? (RAPOSO; ALMEIDA; SANTOS, 2021, p. 2)

São os questionamentos que inquietam e permanecem para a reflexão das Ciências Sociais e da sociedade em que vivemos.

Referências

ADICHIE, C. **O perigo da história única**. Tradução Goreti Araújo. Oxford: TED Global, 2009. 1 vídeo (18min33s). Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt. Acesso em: 8 abr. 2022.

ALMEIDA, M. A.; SANCHEZ, L. P. Implementação da Lei 10.639/2003 - competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, p. 55-80, abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0141>

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 8 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: SEF, 1997.

BRASIL. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº 3, de 10 de março de 2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação, [2004a]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 8 abr. 2022.

BRASIL. **Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação, [2004b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12988-pareceres-e-resolucoes-sobre-educacao-das-relacoes-etnico-raciais>. Acesso em: 8 abr. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 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. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2010]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 8 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: SECADI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192. Acesso em: 8 abr. 2022.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, [2019]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 8 abr. 2022.

BRUTSCHER, V. J.; SCOCUGLIA, A. C. **Discursos da educação popular contemporânea: encontros com Michel Foucault e Paulo Freire.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2017.

CONCEIÇÃO, A. G. da. O racismo no Brasil, o Movimento Negro e a Lei 10.639/03. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, Ano XII, n. 31, p. 1-19, ago. 2019.

DOMINGUES, P. **A nova abolição.** São Paulo: Selo Negro, 2008.

DOMINGUES, P. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 100-122, mar./maio 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>

FERRARA, M. N. **A imprensa negra paulista (1915-1963).** 1986. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade:** Curso no Collège de France (1975-1976). Tradução Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOHN, M. da G. **Teoria dos Movimentos Sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. e. Movimento Negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, set./dez. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000300009>

LIMA, K. C.; PLASTER, J. A.; SCHÜTZ-FOERSTE, G. M. A atualidade de Paulo Freire no “grito” sufocado dos oprimidos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-20, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.19386.031>

LIMA, M. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos Estudos – CEBRAP**, São Paulo, n. 87, p. 77-95, jul./out. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002010000200005>

LINS, L. T. Teorias sobre os movimentos sociais: projetos de sociedade em disputa. In: FIGUEIREDO, J. B. de A. F.; VERAS, C. I. M.; LINS, L. T. L. (org.). **Educação Popular e movimentos sociais**: experiências e desafios. Fortaleza: Impreço, 2016. p. 12-33.

PEREIRA, A. A. O Movimento Negro Brasileiro e a Lei nº 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 13-30, jan./abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v12i23.3452>

PIZZANI, L. *et al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 53-66, jul./dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.20396/rdbci.v10i1.1896>

RAPOSO, P. L.; ALMEIDA, R. S.; SANTOS, S. C. M. O pensamento decolonial como estratégia de enfrentamento ao racismo estrutural no contexto escolar. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-19, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.16.15355.055>

ROCHA, L. C. P. da. **Políticas afirmativas e educação**: a Lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

RODRIGUES, L. A. M. dos S. **Formação Docente e as relações étnico-raciais**: A Literatura como instrumento de implementação da Lei Nº 10.639/03 nas escolas públicas estaduais na cidade de Pires do Rio-GO. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino para a Educação Básica) – Instituto Federal Goiano, Urutaí, 2021.

SILVA, R. T. C.; DUARTE, A. Um longo caminho: a aprovação da lei 10.639/03 como fruto da luta do movimento social negro pelo direito à educação (1889-2003). **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 16, n. 3, p. 114-138, jul./set. 2018.

Recebido em 09/08/2021

Versão corrigida recebida em 06/04/2022

Aceito em 07/04/2022

Publicado online em 14/04/2022