

MOVIMENTOS NEGROS NO BRASIL E OS CENÁRIOS DE LUTA PELA EDUCAÇÃO

MARIA APARECIDA COSTA OLIVEIRA¹ 

ARMELINDA BORGES DA SILVA² 

JULIANA FARIA ÁLVARO³ 

FÁBIO SANTOS DE ANDRADE⁴ 

RESUMO: A chegada dos africanos ao Brasil ocorreu de forma trágica e angustiante, pois homens e mulheres foram submetidos à escravização. O Brasil passou mais tempo escravizando africanos e seus descendentes do que garantindo a “liberdade”. Nesse contexto, o presente artigo busca refletir sobre as lutas do povo negro contra a eugenia no Brasil, pela liberdade e pela educação. Para isso, o estudo apresenta uma abordagem qualitativa e procura compreender os fatos históricos em seus tempos e espaços, tendo como base a pesquisa bibliográfica e documental. Os dados evidenciam que, mesmo com a obrigatoriedade legal de se trabalhar a história e a cultura africanas e afro-brasileiras na educação básica, os movimentos de lutas do povo negro por direitos ainda são necessários.

Palavras-chave: Educação. Currículo. Movimento Negro.

BLACK MOVEMENTS IN BRAZIL AND THE SCENARIOS OF THE STRUGGLE FOR EDUCATION

ABSTRACT: The arrival of Africans in Brazil occurred in a tragic and distressing way, as men and women were subjected to slavery. Brazil spent more time enslaving Africans and their descendants than guaranteeing “freedom”. In this context, this article seeks to reflect on the struggles of black people against eugenics in Brazil, for freedom and education. The study presents a qualitative approach and seeks to understand the historical facts in their times and spaces, based on bibliographic

1. Instituto Federal de Rondônia – Colorado do Oeste (RO), Brasil | Universidade Federal de Rondônia – Porto Velho (RO), Brasil. E-mail: maria.oliveira@ifro.edu.br

2. Secretaria Municipal de Educação – Ji-Paraná (RO), Brasil | Universidade Federal de Rondônia - Porto Velho (RO), Brasil. E-mail: armelindabs@gmail.com

3. Secretaria Municipal de Educação – Ji-Paraná (RO), Brasil | Universidade Federal de Rondônia – (RO), Brasil. E-mail: jfaria.alvaro@gmail.com

4. Universidade Federal de Rondônia – Departamento Acadêmico de Ciências da Educação – Vilhena (RO), Brasil | Universidade Federal de Rondônia – Porto Velho (RO), Brasil. E-mail: fabioandrade@unir.br

Editor de Seção: Salomão Barros Ximenes

Editores convidados: Nilma Lino Gomes, José Eustáquio Brito e Paulo Vinicius Baptista da Silva

Pesquisa realizada no âmbito do projeto História e Cultura Africana e Afro-Brasileira: desafios e possibilidades para o currículo escolar de uma escola pública de Rondônia, financiado por Instituto Federal de Rondônia.

and documentary research. The data show that, even with the legal obligation to work on African and Afro-Brazilian history and culture in basic education, the black population fighting movements for rights are still necessary.

Keywords: Education. Resume. Black Movement.

MOVIMIENTOS NEGROS EN BRASIL Y LOS ESCENARIOS DE LUCHA POR LA EDUCACIÓN

RESUMEN: La llegada de los africanos a Brasil se dio de manera trágica y angustiada, pues hombres y mujeres fueron sometidos a la esclavitud. Brasil pasó más tiempo esclavizando a los africanos y sus descendientes que garantizando la “libertad”. En ese contexto, este artículo busca reflexionar sobre las luchas de los negros contra la eugenesia en Brasil, por la libertad y la educación. Para ello, el estudio presenta un enfoque cualitativo y busca comprender los hechos históricos en sus tiempos y espacios, a partir de la investigación bibliográfica y documental. Los datos muestran que, incluso con la obligación legal de trabajar la historia y la cultura africana y afrobrasileña en la educación básica, los movimientos de lucha del pueblo negro por los derechos siguen siendo necesarios.

Palabras-clave: Educación. Currículo. Movimiento Negro.

Introdução

Falar sobre a história do Brasil é falar sobre a África e seus diversos povos e culturas. Responsáveis pela construção de grande parte da cultura brasileira, os povos africanos aqui desembarcaram na condição de escravizados, tendo seus corpos e culturas violentados pelo desejo do colonizador. Do sofrimento nasce o movimento de luta por liberdade e justiça social e, desde então, batalha-se por conquistas de direitos. Nesse sentido, o presente artigo discorre sobre os cenários da luta de africanos e descendentes no Brasil em busca de liberdade e melhores condições de educação, e ainda tece discussões acerca do movimento preconceituoso pós-abolição, que pretendia aprimorar a genética humana favorecendo o branqueamento do povo negro.

Em 1888, o Brasil sanciona a Lei Áurea, Lei n. 3.353 (BRASIL, 1888), tornando-se o último país do ocidente a abolir, “teoricamente”, o sistema de escravização que violentou a população negra por mais de trezentos anos. Isso significa que o país passou mais tempo convivendo com a escravidão do que sem ela. Tal realidade se reflete ainda hoje na sociedade brasileira e nas organizações curriculares das instituições de ensino, pois a Lei n. 10.639 (BRASIL, 2003) representou grande conquista para os movimentos negros, mas não significou o fim da luta pela educação, pela valorização cultural e pela cidadania.

Nessa trilha, questionamo-nos por que o sistema escravizador do povo negro durou tanto tempo no Brasil. Observamos que a escravização era um sistema lucrativo para branco europeu. Existiam forças que gravitavam e enfatizavam que determinados povos haviam nascido destinados à sujeição. Dessa forma, o sistema escravista apresentou várias justificativas para sua manutenção, apoiadas nas prerrogativas da supervalorização de culturas, saberes e práticas dos colonizadores, bem como nas teorias pretensamente científicas que reforçavam o preconceito em virtude de origem, cor da pele e lugar de pertença. Vale apontar também o apoio e a contribuição da igreja católica, com pregações que afirmavam ser a situação instaurada a vontade de Deus (FAUSTO, 2007).

Nesse cenário, podemos frisar que as organizações curriculares sofrem com os reflexos da escravidão no Brasil e com o preconceito travado após a abolição, por meio do movimento em busca da eugenia, a qual defendia saberes e práticas ancorados nas prerrogativas que apoiavam a necessidade de melhoria das características genéticas da população, sendo preciso, para isso, embranquecer os negros e impedir a sua reprodução.

Vale ressaltar que o movimento para o embranquecimento já era atuante em outros países. No Brasil, foi apoiado por jornalistas, médicos e intelectuais da época. Assim, o movimento negro, mesmo após ter travado uma grande luta pela liberdade no século XIX, precisou intensificar o combate ao preconceito e à discriminação que imperaram no século XX.

Nesse cenário de luta do movimento negro, as escolas exercem o papel de problematizar o currículo, refletindo sobre a diversidade dos grupos sociais e a importância da igualdade de direitos e oportunidades. Assim, a escola assume uma função na sociedade, tendo sua parcela de responsabilidade na luta por justiça social. Uma maneira de atribuir significados às lutas passadas é evidenciar nos currículos escolares as histórias dos africanos e afro-brasileiros como patrimônio histórico, enfatizando a valorização cultural, social e econômica dos negros e negras que contribuíram e contribuem significativamente para a formação da sociedade brasileira.

A escola atual é constituída por uma diversidade de estudantes provindos de diversos povos, culturas, tradições religiosas, classes sociais e outras pertencas. Toda essa diversidade interfere na aprendizagem e na significação dos conteúdos escolares. Se não for considerada a riqueza das diversidades culturais de nosso país, os preconceitos e as desigualdades sociais acabam sendo enfatizados por meio da educação. Assim, é necessário desenvolver políticas de ações afirmativas e de combate ao racismo e ao preconceito racial entre os diferentes grupos da sociedade.

A concepção atual das ações afirmativas foi conquistada graças às lutas dos movimentos negros e, segundo a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (BRASIL, 2017), almejam eliminar as desigualdades e a segregação, de maneira que a sociedade não mantenha grupos elitizados e marginalizados. Com essas ações também se busca compor uma sociedade diversificada e sem o predomínio de etnias, raças, gênero, religiões, entre outras formas de supremacia. Essas ações são realizadas via políticas que envolvem a participação de grupos discriminados em várias áreas da sociedade, como saúde, educação, emprego e reconhecimento social.

Nesse prisma, procuramos refletir sobre a política eugenista que ganha força após abolição da escravatura no Brasil e sobre a resistência e a luta do movimento negro, que resultou na elaboração das Leis n. 10.639 (BRASIL, 2003) e n. 11.645 (BRASIL, 2008), as quais alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394 (BRASIL, 1996). Essas legislações representam a conquista dos movimentos negros e indígenas e enfatizam a necessidade de se trabalhar o respeito às diferenças e à interculturalidade nas escolas.

Metodologia

A pesquisa teve como base metodológica a abordagem qualitativa, uma vez que nela os(as) pesquisadores(as) se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados obtidos (BODGAN; BIKLEN, 1994). Essa investigação permite coletar informações sobre temas já investigados ou não e propicia condições para analisar o material de maneira inovadora, por meio do olhar sensível do(a) pesquisador(a) que se empenha em destrinchar o problema de pesquisa e fazer descobertas pertinentes para o campo da educação.

Com base em Marconi e Lakatos, por meio dessa categoria de pesquisa, procura-se analisar enfoques

mais profundos e se “[...] fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.” (2008, p. 269). Os dados coletados são tratados como qualitativos, envoltos por significados que podem ser compreendidos por meio da busca de dados e da análise sistemática.

Entre os meios de coleta de dados relacionados à pesquisa qualitativa, optamos pelas pesquisas bibliográfica e documental, pois, em estudos que envolvem fatos históricos, faz-se necessária a investigação em materiais já existentes. Conforme os fatos sociais investigados, direciona-se a busca das fontes de pesquisa.

No que tange à pesquisa bibliográfica, na perspectiva de Marconi e Lakatos, compreendem-se as bibliografias que se tornaram públicas, tais como, “[...] publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc.” (2003, p. 183). Nessa classe de material, foi possível localizar informações concernentes ao propósito deste trabalho.

Dessa forma, a pesquisa bibliográfica foi apropriada desde o início da estruturação da pesquisa até sua conclusão. Seguindo os pressupostos de Gil (2002, p. 59-60), seguimos etapas adiante listadas: 1) escolha do tema; 2) levantamento bibliográfico preliminar; 3) formulação do problema; 4) elaboração do plano provisório do assunto; 5) busca de fontes; 6) leitura do material; 7) fichamento; 8) organização lógica do assunto; e 9) redação do texto.

De acordo com Gil (2002), a pesquisa documental pode ser “de primeira mão”, com dados não analisados, documentos de arquivos públicos e instituições privadas, e de “segunda mão”, aqueles que, de alguma maneira, passaram por processo de análise, como relatórios, tabelas estatísticas, entre outros materiais.

A coleta de dados para a pesquisa foi realizada entre os meses de dezembro de 2021 a março de 2022 e as informações obtidas foram tratadas com base na Análise de Conteúdo, conforme os preceitos de Bardin (1997). Por meio da análise da temática, é possível observar no texto o levantamento das atitudes (qualidades, aptidões) psicológicas aconselhadas ou desaconselhadas, que o leitor deve atualizar ou afastar para poder chegar aos seus objetivos. Assim, foi possível fazer um estudo do código, com convenções quanto ao vocabulário; o número total de palavras presentes ou suas ocorrências; e o número total de palavras diferentes do vocabulário utilizado pelos autores das mensagens. Assim, obtivemos duas grandes categorias para reflexões, que foram intituladas: Eugenia, um movimento violentador de corpos, e Movimentos Negros no Brasil: luta e resistência.

Eugenia, um Movimento Violentador de Corpos

O sistema escravista no Brasil resultou em diversas formas de resistência apresentadas pelo povo negro, que se revelaram da recusa em deixar suas terras, famílias, culturas e histórias, passando por rebeliões durante a travessia do Atlântico e a formação de quilombos com organização política, social e econômica em terras brasileiras, até as formas mais radicais, como o assassinato de seus escravizadores.

Leite (2017) aponta que as rebeliões e os tipos de resistências no Brasil, apresentados pelos sujeitos escravizados, foram tão intensos quanto a própria escravização. Mesmo diante de forte opressão, os negros e negras construíram diversas formas de resistência, negociavam espaços de direitos e autonomia, recusaram-se ao trabalho a que eram submetidos, destruíram ferramentas e plantações e, por muitas vezes, agrediram seus senhores em movimentos individuais ou organizações coletivas.

Em 1822, o Brasil declara-se independente de Portugal, transformando-se em uma monarquia e iniciando o período denominado Brasil Império, que finda em 15 de novembro de 1889, quando ocorre a Proclamação da República. Contudo, caberia ao país pensar no fim do sistema escravista, pois era o único do ocidente a ainda não haver abolido a escravização, situação já insustentável. Santos afirma que:

[...] os negros não só haviam se rebelado contra a escravidão na última década do século XVIII e proclamado sua independência em 1804, como também – sob direção de Toussaint L'Ouverture – colocavam em prática os grandes princípios da Revolução Francesa, o que acarretou transtornos fatais para muitos senhores de escravos, suas famílias e propriedades. Ora, perguntavam-se alguns assustados “grandes” homens que viviam no Brasil de então, se em São Domingos os negros finalmente conseguiram o que sempre estiveram tentando fazer, isto é, subverter a ordem e acabar de vez com a tranquilidade dos ricos proprietários, por que não seria o mesmo aqui? Garantias de que o Brasil seria diferente de outros países escravistas, uma espécie de país abençoado por Deus, não havia nenhuma, pois aqui, assim como em toda a América, os quilombos, os assaltos às fazendas, as pequenas revoltas individuais ou coletivas e as tentativas de grandes insurreições se sucederam desde o desembarque dos primeiros negros em meados de 1500 (2007, p. 61).

Nesse prisma, a preocupação dos “grandes homens brancos” que acreditavam ser os donos do Brasil tinha embasamento, pois, mesmo com a destruição de diversos quilombos, o movimento de luta contra a escravização no Brasil não foi silenciado, as lutas individuais e coletivas, a formação de quilombos e a interação de escravizados com pessoas que se colocavam contra a escravização foram intensificadas.

Para Santos (2007), havia articulações entre os quilombolas e negros(as) que continuavam sendo escravizados(as), com o propósito de fazer rebeliões contra a escravização, além de relacionamentos de diversos tipos, especialmente econômicos, entre os aquilombados e as populações das cidades vizinhas a eles. Assim, os quilombos não eram considerados um grupo fechado, mas um polo de resistência que ganhava força dos(as) negros(os), dos indígenas e todas as pessoas que à época já tinham ciência da necessidade de abolir a escravização no Brasil.

Nessa trilha, no final do século XIX, o Brasil era constituído por grupos sociais diversos: indígenas, negros, brancos e a população que descendia da junção desses povos. No entanto, era um dos poucos países da América que ainda não haviam abolido o sistema de escravização e, por isso, sofria pressão do sistema capitalista inglês, por se beneficiar da mão de obra escrava e pela manutenção do tráfico. Com essas práticas, o país conseguiu reduzir os custos de produção e aumentar o lucro com o comércio internacional. As revoltas lideradas por libertos só aumentavam; escravizados e defensores da abolição ganhavam força em todo o país e, em 13 de maio de 1888, era assinada a Lei n. 3.353, denominada Lei Áurea, findando o regime escravista no Brasil (BRASIL, 1888).

A abolição foi resultado de resistências e lutas travadas pelos negros, escravizados ou libertos, e por abolicionistas que se mobilizaram contra a exploração humana. Essa resistência ganhou força com fugas maciças, combates e assassinatos dos que se diziam proprietários, ações que ameaçavam a ordem social, diminuía o domínio sobre os povos negros, assustavam os colonizadores e acabaram tornando a situação do sistema escravista insustentável no território nacional.

Contudo, a abolição da escravidão não solucionou os problemas dos negros, tampouco representou o fim do preconceito e das desigualdades sociais. A discriminação continuou a ganhar força. Nessa época, imigrantes europeus recebiam apoio financeiro para se instalarem no Brasil. Os negros, sem nenhum apoio ou leis trabalhistas, trabalhavam com cargas horárias excessivas e em condições desumanas.

No Brasil da virada do século 19 para o 20, uma parcela considerável da população vivia na miséria. Com o fim da escravidão, em 1888, os negros e suas famílias se viram abandonados de uma hora para a outra, elevando as estatísticas da pobreza. A ainda tímida industrialização atraía gente do campo, mas não conseguia absorver toda a mão de obra disponível. As cidades inchavam, e o desemprego e a criminalidade disparavam (WESTIN; FONTENELLE; PAGANINE, 2016, p. 86).

Para Seyferth, amplia-se a ideia de que “[...] a nação só seria plenamente civilizada, legitimamente ocidental, após a abolição, num imaginado cenário mais favorável ao incremento da imigração ‘branca’” (1996, p. 18). Por isso, após o fim do sistema de escravização do povo negro, surgiram as políticas de incentivo à imigração de estrangeiros da Europa e da Ásia para povoar o país, no intuito de promover uma seleção genética. Nesse mesmo sentido, segundo Nascimento, houve uma política imigratória para embranquecer o país, pois se considerava “[...] a população brasileira como feia e geneticamente inferior por causa da presença do sangue negro-africano” (1978, p. 70). Existia uma recusa brasileira sobre a influência da cultura africana na formação da sociedade.

A análise da produção discursiva da elite intelectual brasileira, do fim do século XIX ao meado deste, deixa claro que se desenvolveu um modelo racista universalista. Ele se caracteriza pela busca de assimilação dos membros dos grupos étnico-raciais diferentes na “raça” e na cultura do segmento étnico dominante da sociedade. Esse modelo supõe a negação absoluta da diferença, ou seja, uma avaliação negativa de qualquer diferença e sugere no limite um ideal implícito de homogeneidade que deveria se realizar pela miscigenação e pela assimilação cultural. A mestiçagem tanto biológica quanto cultural teria entre outras consequências a destruição da identidade racial e étnica dos grupos dominados, ou seja, o etnocídio (MUNANGA, 1999, p. 110).

No Brasil houve diversas influências de teorias que previam a extinção de raças consideradas inferiores. Monteiro (1996) escreve que, na primeira metade do século XIX, Von Martius anunciava um desaparecimento rápido dos povos indígenas brasileiros e comenta que a *Revista Ilustrada*, em 1882, propagou a ideia de inferioridade, do ponto de vista intelectual e moral, desses povos. Por sua vez, Nascimento mostra que o diplomata e escritor francês Arthur de Gobineau (1816-1882) “predisse que dentro de dois séculos a raça negra desaparecerá completamente” (1978, p. 70). Nesse ambiente, o preconceito e a discriminação foram intensificados no Brasil com uma campanha racista contra os negros.

Eles mostram um retrato fortemente distorcido da realidade, já que conhecemos as pressões sociais a que estão submetidos os negros no Brasil, coação capaz de produzir a subcultura que os leva a uma identificação com o branco. Temos, então, os mulatos claros descrevendo-se a si mesmos como brancos; os negros identificando-se como mulatos, pardos ou mestiços, ou recorrendo a qualquer outro escapismo no vasto arsenal oferecido pela ideologia dominante (NASCIMENTO, 1978, p. 74).

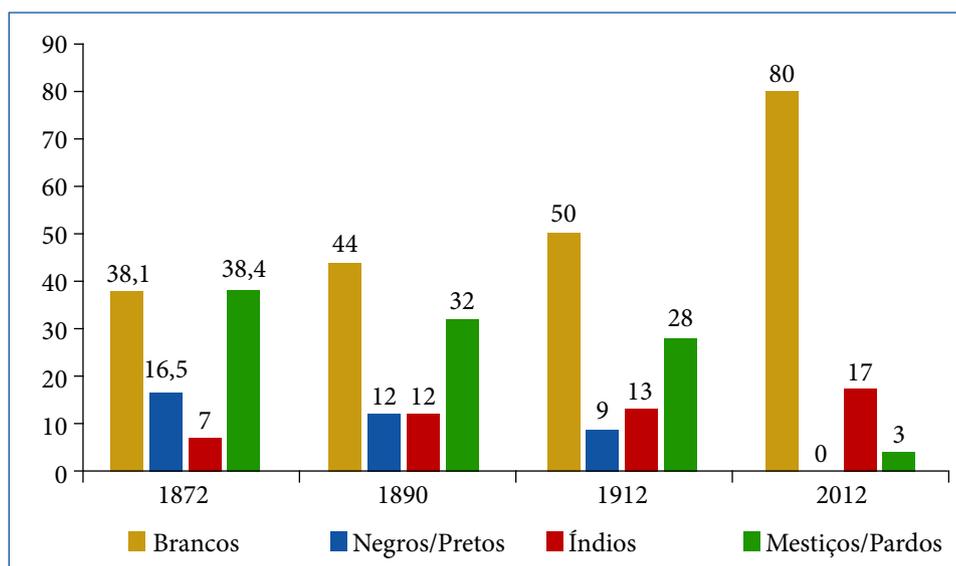
O movimento eugênico, que pretendia aprimorar a genética humana, torna-se um objetivo, um símbolo de luta, sendo planejado e idealizado pelas políticas públicas brasileiras e pela elite entusiasmada pelas teorias científicas. Esse processo histórico sombrio de luta pelo embranquecimento, com reflexões sobre as formas de agilizar as mudanças sociais, tornou-se uma vertente cuja justificativa era de que o Brasil se tornaria uma nação moderna.

Em 1911, João Batista Lacerda, diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, declarou: “É lógico supor que, na entrada do novo século, os mestiços terão desaparecido no Brasil, fato que coincidirá com a extinção paralela da raça entre nós” (SCHWARCZ, 1998, p. 176). O antropólogo Roquette-Pinto, quando presidiu o I Congresso Brasileiro de Eugenia, em 1929, também defendeu a tese segundo a qual o país, futuramente, tornar-se-ia mais branco: “[...] em 2012 teríamos uma população composta de 80% de mestiços; nenhum negro, nenhum índio” (SCHWARCZ, 1998, p. 177). Diante do exposto,

[...] a produção social do resultado do branqueamento no Brasil, cujo pressuposto básico seria a inexistência de negros após várias gerações, ou que o processo depurador do mestiço permitiria sua aproximação ao molde branco, fundamenta também a ideia tanto da mestiçagem como da democracia racial brasileira ou de uma sociedade isenta de conflito racial e de racismo (SANTOS, S. P., 2014, p. 177).

De acordo com essas doutrinas, esperava-se que a população brasileira se tornasse mais branca e que a cor preta se extinguisse. Esse pensamento era baseado na ideia de superioridade do branco europeu, que era visto com maior inteligência se comparado aos povos indígenas e negros. O branqueamento seria possível por meio da miscigenação racial e da intensificação da vinda de migrantes para o Brasil (Fig.1). A descendência negra perderia, assim, sua força e a população seria composta por pessoas brancas. Assim, “[...] a política e a ideologia do branqueamento exerceram uma pressão psicológica muito forte sobre os africanos e seus descendentes. Foram, pela coação, forçados a alienar sua identidade transformando-se, cultural e fisicamente em brancos” (MUNANGA, 1999, p. 94).

Alguns dados estatísticos elaborados por Roquette-Pinto e empregados por Lacerda (1912) em um diagrama sugeriam que, com o passar dos anos, haveria uma supremacia branca no Brasil. A partir de informações extraídas de 1872 e 1912, o autor faz um cálculo estimado para um período de cem anos, ou seja, para o ano de 2012.



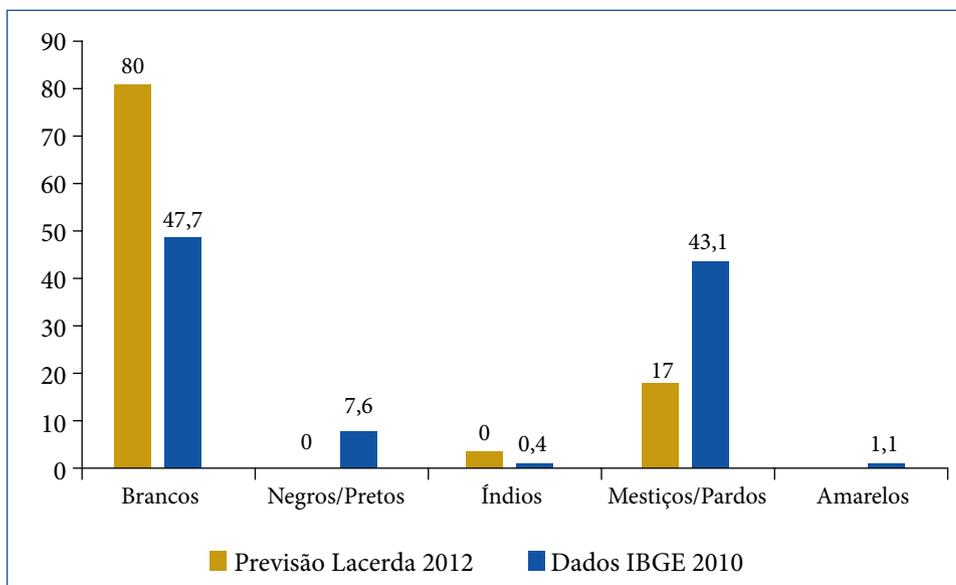
Fonte: Adaptada de Lacerda (1912, p. 101).

Figura 1. Constituição antropológica da população do Brasil organizada segundo as estatísticas de 1872 a 1890 por E. Roquette-Pinto

Tal expectativa tinha como base a ideia da seleção natural, em que a raça branca prevaleceria sobre as demais. Segundo Lacerda (1912), no decorrer de cem anos, a população branca do país aumentaria consideravelmente, de 38,1% para 80% (cor branca); a população negra, composta por 16,5%, seria extinta; os indígenas teriam um pequeno aumento populacional, de 7% para 17%; enquanto a população mestiça, que representava 38,4%, reduzir-se-ia a 3%.

Dados do Censo Demográfico 2010, realizado pelo IBGE (2011), decorrido quase no centenário da previsão de Lacerda, apontam informações divergentes do previsto. Em 2010, o Brasil possuía uma população de 191 milhões de habitantes, “[...] 91 milhões se classificaram como brancos (47,7%), 15 milhões como pretos (7,6%), 82 milhões como pardos (43,1%), 2 milhões como amarelos (1,1%) e 817 mil indígenas (0,4%)” (IBGE, 2011, p. 75-76).

O número de indígenas diminuiu consideravelmente. Somando a quantidade de pretos e pardos, totalizam-se 50,7%, ultrapassando a quantidade de brancos, enquanto esses, em vez de duplicarem o percentual, como previsto, cresceram menos de 10% (IBGE, 2011). Diante das expectativas de Lacerda (1912), foi produzido um diagrama que compara a porcentagem prevista pelo autor e os resultados do Censo 2010 (Fig. 2).



Fonte: Elaboração própria (2021).

Figura 2. Comparação entre os dados de Lacerda (1912) e IBGE 2010 (2011)

A afirmação da identidade negra se opunha ao “branqueamento”. A resistência dos povos negros foi constante e, ao contrário das visões futuras de extinção, esses estão presentes na sociedade. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), em 2019 os negros (pretos e pardos) representavam 56,10% da população. A maioria das pessoas se autodeclara negra. Freire (1992) salienta ser preciso que as pessoas se humanizem, que as mazelas sociais causem grande impacto na sociedade. Fanon (2008) acrescenta que, além dos problemas sociais, faz-se necessário haver a descolonização, uma vez que a colonização que ainda deixa rastros significativos, os quais afetam os negros na sociedade atual.

Luta e Resistência: Movimentos Negros no Brasil

Apesar das expectativas negativas para a população negra ao longo da história brasileira, a ação de movimentos fortaleceu a luta por aquisição de direitos, porém a luta em prol de melhorias é constante. Entre as bandeiras ressaltadas, está presente o combate ao preconceito e ao racismo. Nesse contexto, a educação escolar torna-se ação importante para trabalhar essas questões, por receber uma imensa diversidade cultural e étnica, marca constituinte da nação brasileira.

Um dos marcos de resistência negra foi a conquista das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008. No entanto, para chegar a essa conquista legal, foi necessária a luta dos movimentos negros. Nesse prisma, fazemos uma retrospectiva de algumas ações desses movimentos.

Com o pós-abolição, as crianças negras não tiveram fácil acesso à escola e, quando havia oportunidade, enfrentavam muitas dificuldades. As escolas da época se recusavam a receber crianças negras e, quando aceitavam, limitavam o número de acesso e as submetiam a maus-tratos, o que levava os pais a retirarem-nas da escola. Diante de tal situação,

[...] para reagir a esse quadro de preterições e discriminações raciais, de um lado, e reforçar o espírito de união, solidariedade e autodeterminação, de outro, um grupo de “pessoas de cor” investiu na construção de uma série de associações, com perfis distintos: clubes, entidades beneficentes, grêmios literários, centros cívicos, jornais e até mesmo organizações políticas. Em São Paulo, apareceram a Sociedade Cooperativa dos Homens de Cor, em 1902, o Centro Cultural Henrique Dias, em 1908, a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor, em 1915; no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas (RS), a Sociedade Progresso da Raça Africana, em 1891; em Lages (SC), o Centro Cívico Cruz e Souza, em 1918. De caráter notadamente cívico, cultural ou recreativo, as agremiações do movimento associativo dos “homens de cor” – como se dizia na época – exerceram um importante papel de conscientização e mobilização da população de ascendência africana (DOMINGUES, 2009, p. 969).

As associações manifestavam o descontentamento com a precariedade da educação e o alto índice de analfabetismo das pessoas negras. Segundo Domingues (2009), muitas associações desenvolviam atividades culturais educativas com apresentações teatrais e musicais, palestras, cursos, recitação de poesia, saraus, entre outras atividades. Abriram bibliotecas e escolas para crianças, inclusive com a realização de aulas noturnas.

A oferta da educação escolar, por parte do governo republicano, teve início no fim do século XIX, com vistas ao ensino voltado para a profissionalização, impulsionado pelo desenvolvimento das indústrias. Em relação ao ensino profissionalizante para pessoas de classe popular, as primeiras escolas, de acordo com Silva e Araújo (2005), foram criadas no estado de São Paulo, em 1909, com o objetivo principal de formar os filhos dos trabalhadores para atuarem no mercado interno.

Na terceira década do século XX, surge a Frente Negra Brasileira, representando um marco na história da luta dos negros ao reivindicar direitos como o acesso ao trabalho e à educação, além de combater o racismo. Já na época de sua criação, a Frente pressionava para que o poder público desenvolvesse políticas em favor das reivindicações dos movimentos. No que diz respeito à educação,

[...] 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, 2008, p. 522).

Em 1944, o intelectual negro Abdias do Nascimento funda, no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro (TEN). Além da produção de peças teatrais, a iniciativa buscava motivar os negros, por meio da alfabetização, a combater o preconceito racial e o racismo (GOMES, 2008). Gonçalves destaca que o TEN procurava “[...] resgatar a tradição cultural dos povos negros com o intuito de desenvolver talentos negros e criar uma dramaturgia negra, pois até então o artista negro era desprezado em seu próprio meio” (2006, p. 19). Além do desenvolvimento de projetos teatrais, o TEN realizou atividades nas esferas política e social, como o combate ao racismo.

O TEN também foi o responsável pelo desenvolvimento de três grandes eventos que se tornaram referências na luta dos movimentos negros: as duas primeiras edições da Convenção Nacional do Negro e a primeira edição do Congresso do Negro Brasileiro. Segundo Silva (2005), a I Convenção Nacional do Negro ocorreu entre 10 e 12 de novembro de 1945, em São Paulo; e a segunda edição, no Rio de Janeiro, em 1946. Na edição de São Paulo, houve dois principais destaques:

O primeiro, que a discriminação racial e o preconceito passassem a ser crimes previstos em lei. O segundo, que se criasse um sistema nacional de bolsas de estudos para estudantes negros nas universidades e no ensino secundário. A Convenção produziu um documento intitulado: “Manifesto à Nação Brasileira” que notabilizou-se porque pela primeira vez, no país, se reivindicava que o preconceito de cor e a discriminação racial fossem considerados crimes (SILVA, 2005, p. 2).

O segundo episódio que a autora destaca é a Convenção Nacional do Negro, evento ocorrido no Rio de Janeiro entre 9 e 14 de maio de 1949, enquanto o terceiro grande ápice é o I Congresso do Negro Brasileiro, com ocorrência entre os dias 29 de agosto a 4 de setembro de 1950, também no Rio de Janeiro (SILVA, 2005, p. 2).

Durante a ditadura militar, em 18 de julho de 1978, fundou-se, em São Paulo, o Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MUCDR), que, depois, simplificou o nome para Movimento Negro Unificado (MNU) (SANTOS, 2007). Para Albuquerque, “[c]oube ao MNU contribuir para uma maior organização da militância e convencer os grupos de esquerda da importância e especificidade da questão racial na sociedade brasileira” (2006, p. 292).

O MNU surgiu em um momento histórico espinhoso, pois, durante a ditadura, houve a repressão de muitos movimentos. Todavia, a luta em prol dos direitos das populações negras não se deixou vencer pela truculência e fortificou suas reivindicações. Após atos de discriminação e covardia contra negros, nesse período intensificou-se a militância negra contra o racismo e o fascismo no país.

No que se refere à educação, Santos (2014) cita algumas propostas concebidas pelo MNU. Entre as referências, menciona que, apesar de ser difundida uma “democracia racial”, permanecia a alienação, desde a infância, em diversos locais, principalmente por intermédio da escola, “[...] onde se dá o esforço de um conjunto de ideias elitistas que distorce os valores culturais e nega a participação dos oprimidos no processo histórico brasileiro” (SANTOS, 2014, p. 98). Em meio ao reforço dos saberes elitistas, as crianças negras desconheciam seu passado histórico. No combate à escola que alienava o povo negro, o Movimento reforçou que a educação deveria ser um instrumento de libertação.

Santos (2014) ainda menciona que, entre as reivindicações, estava o desejo de que a sociedade brasileira, por meio dos currículos escolares, tivesse acesso à história da África, a qual deveria ser abordada no mesmo nível que a europeia. Entre as reivindicações voltadas para o âmbito escolar, coube ao MNU denunciar e combater os conteúdos racistas em livros didáticos; realizar atividades antirracistas e anticlassistas para crianças e adolescentes negros, visando despertar a criticidade e a consciência sobre a história do povo negro no Brasil e na África; realizar cursos e debates para professores e normalistas; e buscar, junto ao MEC, a revisão de materiais didáticos que contribuíssem para a perpetuação do racismo e de estereótipos, bem como a inclusão da disciplina História da África nas escolas (SANTOS, 2014).

Em 1987, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) foi pressionada por entidades negras de Brasília que reivindicavam medidas mais eficazes contra o racismo presente nos livros didáticos. A FAE obteve auxílio da diretoria do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e convidou representantes de organizações negras de todo o país para que identificassem os principais problemas de discriminação nos livros didáticos distribuídos às escolas (em torno de sessenta milhões de livros) (GONÇALVES; SILVA, 2000). Na segunda metade da década de 1990, algumas reivindicações dos movimentos sociais foram atendidas, entre elas a revisão dos livros didáticos e a eliminação de livros em que pessoas negras aparecessem de maneira estereotipada, com características negativas (SANTOS, 2005).

Outra ação desenvolvida pelo MNU foi a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, realizada nos dias 26 e 27 de agosto de 1986, em Brasília. Participaram 63 entidades de movimentos negros de dezesseis

estados, com o total de 185 participantes inscritos. Na ocasião, foi redigido um texto com dez artigos, voltados para a educação, direcionado aos membros da Assembleia Nacional Constituinte (SANTOS, 2007).

O dia 20 de novembro de 1995 marcou a luta dos movimentos negros, com a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, ocorrida em Brasília. Entre as reivindicações, estavam “[...] as arrazoadas exigências por liberdade e igualdade para a população negra, mas, principalmente, exigir do Estado brasileiro políticas públicas efetivas contra o racismo e a discriminação” (SANTOS, 2014, p. 93).

No ato, o grupo entregou um documento denominado Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial ao então presidente Fernando Henrique Cardoso. Entre outras reivindicações, constava, como objetivos no documento: implementar a Convenção sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino; monitorar os livros didáticos, programas educativos e manuais escolares; desenvolver programas permanentes de professores para trabalhar com a diversidade racial e reconhecer práticas de discriminação no espaço escolar; e conter a evasão e a repetência de crianças e adolescentes negros (SANTOS, 2007).

Graças à pressão dos movimentos negros e à articulação com políticos com vistas à superação do racismo, alguns estados incluíram, nos ensinos Fundamental e Médio, disciplinas e conteúdos programáticos relacionados à História da África e dos africanos e afrodescendentes no Brasil (SANTOS, 2005). A título de ilustração, o autor aponta alguns estados e municípios que incluíram a temática em seus currículos: Bahia em 1989, Belo Horizonte (MG) em 1990, Porto Alegre (RS) em 1991, Belém (PA) em 1994, Aracaju (SE) em 1994 e 1995, o município de São Paulo (SP) em 1996 e Teresina (PI) em 1998. Cabe destacar que a lei instituída em Aracaju não mencionou somente os negros, mas também o estudo sobre os povos indígenas. Apesar de ser um avanço notável para as discussões étnico-raciais, essas ainda eram ações isoladas e não contemplavam o currículo de todas as escolas do país.

Segundo Gomes, “[a] culminância do processo de inflexão na trajetória do movimento negro brasileiro aconteceu nos anos 2000” (2012, p. 739). Para a autora, nesse período emergem várias reivindicações dos movimentos sociais pensadas no decorrer dos anos de luta. Um ato marcante para a militância foi a participação do movimento negro na preparação e realização da “III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 2001, em Durban, África do Sul” (GOMES, 2012, p. 739). Nessa ocasião, o Estado brasileiro reconheceu internacionalmente que havia racismo no país e, em contrapartida, comprometeu-se em construir medidas para superá-lo. Entre as medidas, destaca-se o desenvolvimento de ações afirmativas voltadas às áreas de educação e trabalho.

Um meio de combater o preconceito racial no Brasil foi a Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), aprovada pelo Congresso Nacional, que acrescentou os artigos 26-A e 79-B à LDBEN (Lei n. 9.394/1996). Essa conquista pode ser vista como um avanço, pois passou a ser obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileiras, assim como o ensino da História da África e da luta dos negros e suas contribuições para a formação do Brasil. Segundo Adad, Santos e Silva, isso tudo é “fruto da luta empreendida pelo movimento social negro, que buscou quebrar com as representações atribuídas à África e seus descendentes, com o intuito de questionar o currículo eurocêntrico” (2021, p. 684) em escolas públicas e privadas.

Apesar de alguns estados e municípios terem desenvolvido iniciativas anteriores a essa data, foi somente após a publicação da lei supracitada que se tornou obrigatória a inclusão das temáticas no currículo de todas as escolas brasileiras de Ensino Fundamental e Médio, públicas e particulares. Podemos ressaltar que houve uma conquista não só para os movimentos negros, mas para toda a nação.

A lei foi regulamentada por um parecer e uma resolução. Em 2004, foi homologado o Parecer CNE/CP n. 003/2004 (BRASIL, 2004a), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovado em 10 de março do mesmo ano.

Em 17 de julho de 2004, foi instituída a Resolução CNE/CP n. 1/2004 (BRASIL, 2004b), a qual também institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Foram redigidas algumas observações a serem seguidas, como o dever das instituições educativas de desenvolver uma formação inicial e continuada para professores e professoras sobre os conteúdos referidos na Lei n. 10.639/2003 (BRASIL, 2003).

Além da Lei n. 10.639/2003, o Congresso Nacional aprovou em 20 de março de 2008 a Lei n. 11.645 (BRASIL, 2008), que alterou a Lei n. 9.394/1996. A partir daí, além da história e da cultura afro-brasileiras, passou-se a incluir a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura indígenas no currículo oficial das redes pública e privada de ensino. No entanto, apesar de a Lei n. 11.645/2008 também incluir o estudo da história e da cultura afro-brasileiras, alguns estudiosos e estudiosas da temática étnico-racial prezam pela vigência da lei anterior, ou seja, a Lei n. 10.639/2003. Os motivos não equivalem à desvalorização pela temática indígena, mas por a primeira lei ser amparada com resoluções que delineiam a implantação da temática afro-brasileira nas escolas. Vale considerar que a efetivação da lei representou um grande avanço no processo educacional, sem significar, no entanto, o fim do preconceito e da discriminação do povo negro na sociedade brasileira. Ela tampouco garantiu uma organização curricular justa e igualitária para todos, principalmente em termos de reconhecimento e valorização cultural.

Por conseguinte, a partir dos estudos realizados, ficou explícito que ainda há um longo caminho a ser trilhado na construção de uma sociedade antirracista. Para isso, é de fundamental importância que a escola insira em seu currículo as temáticas que envolvem história e cultura africanas e afro-brasileiras. Deve também contribuir para que haja visibilidade aos diversos processos de resistência negra e o seu papel na luta por direitos.

Concordamos com as afirmações de Moreira e Candau (2003), quando se referem à necessidade de redirecionar o olhar para educação sob uma nova ótica e com sensibilidade distinta. Faz-se necessário abandonar a ideia de uma educação homogeneizadora e monocultural, que ainda se faz presente nos espaços escolares, e possibilitar o fortalecimento e a valorização das diferenças, vistas pela autora como nossa maior riqueza. Portanto, para que isso seja possível, é crucial que as instituições de ensino estejam comprometidas com a elaboração de um currículo voltado para o reconhecimento e a valorização cultural.

Considerações Finais

O processo histórico do Brasil inicia-se permeado por conflitos e lutas pela liberdade. Ao descrever o ser humano, Fanon (2008) afirma que ele está em movimento em direção ao mundo e ao seu semelhante, um movimento de agressividade que engendra a escravização ou a conquista, um movimento de amor, de doação de si, ponto final daquilo que se convencionou chamar de orientação ética.

Qualquer consciência é capaz de manifestar, simultânea ou alternativamente, esses dois componentes. “Energeticamente, o ser amado me ajudará na manifestação da minha virilidade, enquanto que a preocupação em merecer a admiração ou o amor do outro tecerá, ao longo de minha visão de mundo, uma superestrutura valorativa” (FANON, 2008, p. 53).

Contudo, por muitas décadas, o ser humano optou pelo movimento de agressividade, que se materializou no sistema de escravização, o qual classifica, humilha e explora, tornando negros e indígenas prisioneiros dos brancos e, muitas vezes, prisioneiros de si mesmos. Nesse sentido, os sistemas educacionais de ensino refletiam a sociedade, com organizações curriculares que excluíam e classificavam pessoas na sociedade em virtude da cor da sua pele, de suas culturas, suas práticas e seus saberes.

Nessa trilha, o presente trabalho foi desenvolvido com o intuito de abarcar alguns marcos históricos da luta dos povos negros no Brasil e suas ações para a conquista de direitos, principalmente na área da educação. Enfatizamos a publicação da Lei n. 10.639 (BRASIL, 2003), a partir da qual passou a ser obrigatório nos currículos escolares o ensino da história e da cultura africanas e afro-brasileiras, suas lutas e contribuições para a formação do Brasil. Cabe destaque também à Lei n. 11.645 (BRASIL, 2008), que inseriu a temática étnico-racial negra e a história e a cultura dos povos indígenas nos currículos.

A resistência negra no Brasil e a luta por direitos é constante. Desde a fuga para os quilombos, as rebeliões no período da escravatura colonial e após o fim da escravatura, não houve plena liberdade, pois o acesso a bens e direitos não foi alcançado de forma igualitária e esse percalço perdura ainda hoje. Muitos benefícios já foram conquistados, porém as batalhas em prol de direitos sociais são permanentes, pois ainda há muito a ser transformado. Vemos a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileiras e africanas como uma conquista para os movimentos negros, com vistas a prevenir e combater os preconceitos e estereótipos, desde a infância, por meio dos currículos escolares.

Com essa análise bibliográfica e documental, podemos constatar que o Brasil viveu mais tempo na escravidão do que fora dela. Assim, nosso país apresenta um processo histórico marcado pela exploração de homens e mulheres negros(as) por mais de trezentos anos, sendo abolida a escravidão, mas não dando possibilidades e apoio para o negro trilhar seu caminho e viver em igualdade.

Desse modo, as conquistas dos movimentos negros representaram um importante avanço para a educação e a sociedade. Contudo, as reflexões continuam sendo necessárias, os currículos necessitam ser constantemente questionados e os ambientes educacionais, muitas vezes, ainda configuram mecanismos reprodutores de um sistema excludente, enfatizando a supervalorização das culturas dos grupos mais favorecidos na sociedade. Compreendemos que a escola exerce um papel fundamental nessa transformação e é a partir dela que devemos fundamentar bases sólidas na construção de uma sociedade antirracista e justa para toda a sociedade.

Contribuições dos Autores

Problematização e Conceitualização: Oliveira MAC; Silva AB; Álvaro JF; Andrade FS; **Metodologia:** Oliveira MAC; Silva AB; Andrade FS; **Análise:** Oliveira MAC; Silva AB; Álvaro JF; Andrade FS.

Referências

ADAD, S. J. H. C.; SANTOS, T. T. M.; SILVA, M. S. B. Afrodescendência e metodologias inventivas para implementação da Lei n. 10.639/03 na escola: a criação de jovens da pedagogia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 682-702, 02 dez. 2021. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i2.14663>

ALBUQUERQUE, W. R.; FRAGA FILHO, W. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador/Brasília, DF: Centro de Estudos Afro-Orientais/Fundação Cultural Palmares, 2006. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/uma-historia-do-negro-no-brasil.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2022.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, R.; BIKLEN, A. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e métodos. Porto: Porto Editora Ltda., 1994.

BRASIL. Lei n. 3.353, de 13 de maio de 1888. Lei Áurea. Declara Extinta a Escravidão no Brasil. **Coleção das Leis do Império do Brasil**, parte I. tomo XXXV, p. 1, 13 maio 1888. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LIM&numero=3353&ano=1888&ato=25f0TPn5keVRVT6f8>. Acesso em: 12 dez. 2021.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9394/96, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lei10639.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 003, aprovado em 10 de março de 2004**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2022.

BRASIL. **Resolução n. 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, DF: Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n. 9394/96, modificada pela Lei n. 10.639/03, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10101-lei-11645-10-03-2008&Itemid=30192. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. Governo Federal. **Conheça melhor o trabalho da SEPPPIR**. Brasília, DF: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2017. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/news/conheca-melhor-o-trabalho-da-sepppir>. Acesso em: 15 fev. 2022.

DOMINGUES, P. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 517-534, set./dez. 2008. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300008>

DOMINGUES, P. O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 963-994, set./dez. 2009. Acesso em: 20 mar. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000300014>

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, A. S. Congressos em debates. Primeiro Congresso Nacional do Negro realizado na cidade de Porto Alegre no ano de 1958: organização, programação, participantes e temas. In: ENCONTRO REGIONAL

DE HISTÓRIA, 9., 2008, Porto Alegre. **Anais Eletrônicos [...]**. Porto Alegre: ANPUH-RS, 2008, p. 1-15. Disponível em: http://eeh2008.anpuh-rs.org.br/resources/content/anais/1214577013_ARQUIVO_NOVO_ARILSON_anpuhrs_2008.pdf. Acesso em: 30 mar. 2022.

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300005>

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, set./dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 06 jan. 2022.

GONÇALVES, R. G. **Política de ação afirmativa para afro-brasileiros e o debate das cotas nas Universidades**. 2006. 117 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Administração e Comunicação) – Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Administração e Comunicação, Universidade São Marcos, São Paulo, 2006.

IBGE. **Censo Demográfico 2010: características da população e dos domicílios, resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: http://eeh2008.anpuh-rs.org.br/resources/content/anais/1214577013_ARQUIVO_NOVO_ARILSON_anpuhrs_2008.pdf. Acesso em: 31 jan. 2022.

LACERDA, J. B. **O Congresso Universal das Raças reunido em Londres (1911): apreciação e comentários**. Rio de Janeiro: Museu Nacional/UFRJ, 1912. Disponível em: <https://bdor.sibi.ufrj.br/bitstream/doc/16/1/0023%20ocr.pdf> . Acesso em: 31 jan. 2022.

LEITE, M. J. S. Tráfico atlântico, escravidão e resistência no Brasil. **Sankofa – Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**, São Paulo, ano X, n. XIX, 2017. Acesso em: 20 ago. 2022. <https://doi.org/10.11606/issn.1983-6023.sank.2017.137196>

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MONTEIRO; J. M. As “raças” indígenas no pensamento brasileiro do império. In: MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. (orgs.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB, 1996. p. 15-22.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, maio/ago., p. 156-168. 2003. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200012>

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

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

SANTOS, S. A. A Lei n. 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: BRASIL. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03**. Brasília, DF: SECADI [Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade], 2005. (Coleção Educação para Todos.)

SANTOS, S. A. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. 2007. 554 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.

SANTOS, S. A. **Educação: um pensamento negro contemporâneo**. Jundiaí: Paco, 2014.

SANTOS, S. P. **Os “intrusos” e os “outros” quebrando o aquário e mudando os horizontes: as relações de raça e classe na implementação das cotas sociais no processo seletivo para cursos de graduação da UFES – 2006-2012**. 2014. 390 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 4. ed. Petrópolis: Vozes. 1998.

SCHWARCZ, L. M. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: NOVAIS, F. A. (coord.); SCHWARCZ, L. M. (org.). **História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. v. 4, p. 173-244.

SCHWARCZ, L. M. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2013.

SEYFERTH, G. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. (orgs.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB, 1996.

SILVA, G.; ARAÚJO, M. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, J. (org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf. Acesso em: 19 ago. 2022.

SILVA, J. Movimento social negro após o estado novo: grupos, conferências e jornais. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: ANPUD, 2005.

WESTIN, R.; FONTENELLE, A.; PAGANINE, J. **Arquivo S: O Senado na história do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. v. 2. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/514443/001078037_Arquivo_S_v2.pdf?sequence=8&isAllowed=y. Acesso em: 20 ago. 2022.

Sobre os Autores

MARIA APARECIDA COSTA OLIVEIRA é graduada em Pedagogia, mestra em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e doutoranda em Educação Escolar pela mesma instituição. Supervisora pedagógica no Instituto Federal de Rondônia (IFRO), *campus* Colorado do Oeste. Participa dos grupos de Pesquisa Ciência de Alimentos, na área de Projetos Integradores no Ensino Básico e Tecnológico do IFRO; HUMANIZE – Grupo de Pesquisa sobre História, Educação Social e Vida Cotidiana; e EDUCA – Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância.

ARMELINDA BORGES DA SILVA é graduada em Pedagogia, mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e doutoranda em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Professora da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Ji-Paraná(RO). Participa do HUMANIZE – Grupo de Pesquisa sobre História, Educação Social e Vida Cotidiana e do GPEA – Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia.

JULIANA FARIA ÁLVARO é graduada em Pedagogia e Língua Inglesa e mestranda em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Professora da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná (RO). Participa do HUMANIZE – Grupo de Pesquisa sobre História, Educação Social e Vida Cotidiana.

FÁBIO SANTOS DE ANDRADE é graduado em História, mestre em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Pós-doutor em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professor no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEEProf; Porto-Velho, (RO). Líder do HUMANIZE – Grupo de Pesquisa sobre História, Educação Social e Vida Cotidiana.

Recebido: 05 abril 2022

Aceito: 25 set. 2022