

■ Educação das Relações Étnico-Raciais: historiografia da criação, execução, implementação da Lei nº 10.639/2003 e outras perspectivas sobre direitos humanos

Education of Ethnic-Racial Relations: historiography of the creation, execution, and implementation of law 10.639/2003; other perspectives on human rights

 Adeir Ferreira Alves*

Recebido em: 14 dez. 2023.
Aprovado em: 27 fev. 2024.

Resumo: A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) é um programa da “inteligência negra” (Mbembe, 2005) que atua de forma mais ou menos interdependente em categorias de direitos humanos (educação; trabalho; cultura; religião; direitos; organizações sociais negras etc.). A ERER possui suas especificidades e generalidades, mas se puder ser vista por um quadro panorâmico pode ser compreendida como uma tática e saber antirracistas que se formam e se fortalecem em suas diferentes dimensões também de modo predominantemente autônomo, mas sempre em articulação com o seu eixo de base africana – a exemplo dos *candomblés* (Oliveira, 2021c). O presente estudo apresenta em tríplice perspectiva a Lei nº 10.639/2003: i) a partir da perspectiva dos movimentos sociais; ii) nas formas de atuações do Estado; iii) nos desdobramentos que a lei preconizada aciona em outras dimensões além da educação formal escolar. Em resumo, a ERER busca compreender um processo histórico da questão racial elegendo como ponto de partida a Lei nº 10.639/2003.

Palavras-chave: Lei nº 10.639/2003. ERER. Anticolonial. Direitos humanos.

Abstract: Ethnic-Racial Relations Education (ERER) is a program of “black intelligence” (MBEMBE, 2005) that acts in a more or less interdependent manner across categories of human rights (education, work, culture, religion, rights, black social organizations, etc.). ERER has its specificities and generalities, but when viewed from a panoramic perspective, it can be understood as an anti-racist tactic and knowledge that forms and strengthens in its different dimensions, also predominantly autonomously, but always in conjunction with its African axis – such as *Candomblé* (Oliveira, 2021c). This study presents Law 10.639/2003 from a triple perspective: i) from the perspective of social movements; ii) in the form of state actions; iii) in the consequences that the recommended law triggers in dimensions beyond formal school education. In summary, ERER seeks to understand a historical process of the racial issue, taking Law 10.639/03 as a starting point.

* Adeir Ferreira Alves é graduado em Filosofia - Bacharelado e Licenciatura pelo Instituto Santo Tomás de Aquino - ISTA/IMG (2006), especialista em Filosofia e Existência pela Universidade Católica de Brasília - UCB (2014), em Letras com Ênfase em Multiletramentos pela Universidade Gama Filho-RJ (2012), em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Jesus Maria José-FAJESU (2009), mestre em Direitos Humanos e Cidadania e doutorando em Metafísica pela Universidade de Brasília (UnB). Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e de Gênero (GEPHERG/UnB). Contato: adeir.liceu@gmail.com.

Introdução

No dia 9 de janeiro de 2003, é promulgada a Lei nº 10.639, dando novos trechos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, nº 9.394/1996 (Brasil, 1996). Com o efeito da referida lei, passa a integrar a LDB o artigo 26-A que determina “o estudo de história e cultura afro-brasileira na Educação Básica” e o artigo 79-B que institui “o dia 20 de novembro no calendário escolar como o Dia Nacional da Consciência Negra”.

Em 2023, a promulgação da Lei nº 10.639/2003 completou vinte anos. Em diferentes instâncias de estudos, muitas avaliações foram feitas a fim de compreender em que medida se efetivou o que a lei determinou e o que ainda falta efetivar.

Como professor da Educação Básica a quase quinze anos, dos quais nove atuei e atuo em diferentes repartições da Secretaria de Educação do Distrito Federal, bem como integro diferentes movimentos sociais e grupos de pesquisa acadêmica na pauta étnico-racial. Estando em diferentes dimensões que estudam e aplicam a Lei nº 10.639/2003, proponho pensar o histórico e o processo dessa lei numa tripla perspectiva, sem excluir outros horizontes de compreensão – que inclusive podem acentuar relevantes aspectos de predominância local, bibliográfica, empírica, dentre outros fatores. Este estudo é, para todos os efeitos, um conjunto de perspectivas teóricas e empíricas que redesenha didaticamente um breve histórico da Lei nº 10.639/2003.

O processo histórico do percurso dessa lei pode ser lido em diferentes perspectivas, das quais enumerei três: sendo uma delas o ativismo dos movimentos negros no encaminhamento das demandas para o Estado que deram origem à lei; uma segunda perspectiva referente à formalização e à ampliação da lei no âmbito do Estado; e ainda uma outra perspectiva relativa à fundamentação teórica, à evolução jurídica e aos desdobramentos/efeitos/impactos da referida lei no campo das políticas públicas afirmativas de um modo geral.

Em tempo, justifico ainda que a ordem que estabeleci aqui não segue necessariamente uma linearidade, mas informa uma didática que optei por dar melhor organização expositiva aos/às leitores/as. Muitas excepcionalidades e especificidades informam em que medida a propositura da lei em seu texto inicial, a participatividade de alguns movimentos sociais específicos, o grau de ativismo de lideranças de diferentes estados do Brasil impedem a ideia de uniformidade, unanimidade e universalidade acerca da historiografia da lei (Brasil, 2004). Por todas essas razões, opto por uma escrita em tópicos estruturantes, mas que não se impõe como única narrativa sobre o assunto.

No presente texto, em caráter introdutório, faço uma pequena baliza metodológica aplicada aos direitos

humanos para pensá-lo sob uma ótica “anticolonial” e “descolonial”¹. Em seguida, apresento, no primeiro momento, a partir de alguns registros historiográficos, como os segmentos do movimento negro demandou o Estado para a formulação da Lei nº 10.639/2003; no segundo momento, eu falo em que medida que a Lei nº 10.639/2003 foi e está sendo implementada nas diferentes etapas da educação formal e suas implicações; no terceiro momento, falo sobre os desdobramentos da implementação da lei – assim contemplo as partes da tríade já citada. Por fim, nas considerações finais, no balanço dos vinte anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003, argumento sobre alguns dos principais desafios que considero elementares para a efetivação da lei.

Pensando afrodiásporicamente sobre o modo de pensar dos direitos humanos

Existem diferentes perspectivas teóricas e conceituais de direitos humanos (Gonçalves Junior, 2021). Buscando uma gramática afrorreferenciada, proponho tratar a temática racial e da educação em e para os direitos humanos com um vocabulário emancipado. Ou seja, até mesmo por ser formado na área, não me oponho aos direitos humanos, mas procuro não me filiar a uma gramática universalista/hegemônica que não permite confluências (Santos, 2023), senão de modo tutelado por princípios dominantes e eurocêntricos.

O vocabulário negro das confluências desenvolvido por Mestre Bispo, Lélia Gonzales, Beatriz Nascimento, Conceição Evaristo, Eduardo Oliveira, Luiz Rufino e outros é aquele vocabulário palmarino (insurgente) que compreende que os sistemas de dominação colonialistas e imperialistas são homogêneos e hegemônicos (Oyewumi, 2021) não só em termos de conteúdos, mas também em formatos epistêmicos, que determinam de que modo paradigmático um conteúdo deve ser tratado. Nesse sentido, a legenda “direitos humanos” tem, por si só, até mesmo no campo simbólico, parametrizado um sentido restritivo de direitos humanos.

Aplicando a filosofia da cosmovisão africana debatida pelo filósofo e antropólogo Eduardo Oliveira (2021a, b, c), reafirmo que, partindo de uma perspectiva afrorreferenciada e me direcionando ao ocidentalismo, eu confluo com os direitos humanos. Confluo com os direitos humanos porque, caso contrário, se eu partisse de um aspecto hegemônico para uma especificidade epistêmica “africanista”, a formatação do poder de dominação colonialista é que definiria o meu percurso – e além de tudo, protocolarmente exigiria um mar de justificativas para delimitar o que o dominador considera “saber *ad hoc*”, “desvio de percurso” ou “saber marginal” de seus lócus hegemonicamente epistêmico.

Feita essa observação, resumo que o pensamento ocidental atua quase que exclusivamente pelo modo axiomático, hierárquico, assimétrico, linear e antitético, ao passo que a cosmovisão africana emancipada e autônoma é ontologicamente confluyente, participativa, circularista, cujo princípio central de saber é o “passado” da ancestralidade africana (Oliveira, 2021a, b, c). Com efeito, não proponho ainda uma nova perspectiva de direitos humanos, mas sim um método quilombola confluyente (Mestre Bispo), palmarino, insurgente.

Eu mudo o vocabulário e a metodologia para pensar a essencialidade dos direitos humanos, emancipado de suas matrizes prementes de poder de dominação epistêmica, política, cultural e até mesmo ontológica, pois os próprios direitos humanos historicamente surgem não apenas como ambiguidade, mas como grave contradição semântica e jurídica – uma vez que a dignidade humana como princípio tutelar de direitos da pessoa humana não era pauta e objetivo centrais de sua fundação, senão os interesses de cessar fogo entre nações hegemônicas no pós-guerra mundial? (Habermas, 2011).

Eu não diminuo o potencial que os direitos humanos anunciam como instrumento diplomático, humanitário e supralegal (no caso de adaptações jurídicas de cada país signatário de suas normativas internacionais às constituições de seus Estados soberanos). Porém, infiro do frankfurtiano Jürgen Habermas (2011) que os direitos humanos com suas legendas de cultura de paz e de direitos do homem e do cidadão surgem como postulados de poder lastreados por interesses quase que exclusivamente econômicos de Estados nacionais.

Após sucessivos e dispendiosos gastos de reservas econômicas de soberanias nacionais com o empreendimento das duas grandes guerras mundiais, o cessar fogo é protocolado através de uma Declaração Universal de Direitos Humanos e por pactos de cooperações internacionais de reconstrução de países destruídos pelas guerras. Com efeito, uma nova cadeia de poder fomenta a construção de blocos econômicos de países hegemônicos. Grandes agências, a exemplo do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM) e da própria Organização das Nações Unidas - ONU (que, em princípio atuaria para os pactos de cooperação com países economicamente enfraquecidos), passam a chancelar instâncias de dominação econômica dos respectivos blocos econômicos hegemônicos³.

Como já discutido pelo sociólogo Alberto Guerreiro Ramos (2023), sobre o desenvolvimento das ciências sociais no Brasil, pensar ao modo do pensamento hegemônico sobre temáticas nacionais – e especialmente a pauta racial e educação –, só nos faria repetir as mesmas matrizes de dominação que definiram pela sociologia e antropologia eurocêntricas no país uma agenda colonialista e racista, das quais ainda muito lutamos para nos desvencilhar.

Preservando todas as boas contribuições dos direitos humanos para pensar a questão racial, me reservo quanto à metodologia e estrutura desse campo formado e operado pelas “fraturas coloniais”. As fraturas coloniais, conforme Malcom Ferdinand (2022), definem no Ocidente o discurso de locução antropocênica por meio do qual apenas informam as mazelas em que se encontra o mundo, mas sempre ocultando a autoria brancocêntrica de tais crimes ao mesmo tempo em que silencia as vozes dos segmentos humanos subalternizados – porque são etnoracializados.

Por todas essas razões, de modo anticolonial e descolonial – com uma gramática, vocabulário e método próprios da inteligência negra –, é que o presente estudo compreende a Educação para as Relações Étnico-Raciais-ERER (no seu lócus matricial de inventividade de base africana) um percurso histórico sobre o legado de direitos humanos feitos por seres humanos a partir da questão racial. O foco do tema racial não inabilita o pensar sobre a interseccionalidade com outras categorias de marcadores sociais, porém destaco aqui esse veio historiográfico de um fazer da ERER para o contexto geral da educação.

O movimento negro demanda o Estado

Conforme infiro das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana-DCN-ERER” (Brasil, 2004), a Lei nº 10.639/2003 têm suas bases ontológicas, epistêmicas e sociais (culturais, políticas) articuladas e fundadas bem antes de sua natureza jurídica. Os diferentes segmentos do movimento negro (Movimento Negro, Movimento Negro Feminino, Movimento Quilombola, movimento dos povos de terreiro, movimentos de favelas, entre outros) são os responsáveis por protocolarem junto ao Estado as demandas de uma proposta que possui em sua origem um princípio elementar de Educação para as Relações Étnico-Raciais - ERER (Brasil, 2006).

Em termos ontológicos da fundação, o formato pedagógico mais antigo da ERER pode ser compreendido a partir das próprias estruturas da organização social dos quilombos, terreiros de religiões de matriz africana (os antigos calundus e candomblés, por exemplo) em que pretos e pardos – e até mesmo alguns brancos – se articularam para combater a principal empreendedora do racismo e das demais formas de opressão, a saber o Estado colonialista de base escravista. Já no pós-abolição, outras inúmeras ações nesse aspecto ontológico fundacional da ERER podem ser apresentadas, entre elas, destaco o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado no Rio de Janeiro, em 1944, pelo economista Abdias do Nascimento (Nascimento, 2004; Guerreiro Ramos, 2023).

O TEN surgiu com o propósito de transformar as relações interracialis entre negros e brancos, além de inserir a população negra nas artes – uma vez que a representação negra era quase inexistente e quando existente se dava de forma objetificante, subalterna, folclorista, jocosa e sempre tutelada pelos brancos. A alfabetização dos membros do TEN, o teatro (psicodrama, dramaturgia e sociodrama) e a própria militância eram ações concomitantes de uma educação antirracista criada e conduzida pela própria população negra, ou seja, a pauta racial surgia da base social para o Estado e não do Estado para a base da sociedade. Ainda acrescento o fato de o Estado sempre boicotar, invisibilizar, desprestigiar e/ou censurar muitas ações e iniciativas antirracistas da população negra (Nascimento, 2016; Guerreiro Ramos, 2023).

No âmbito acadêmico, especialmente no início do século XIX, os estudos sobre o negro convergiam com a matriz epistêmica eurocêntrica. De um modo geral, a ciência no Ocidente sempre orbitava em linhas de convergência com as formas homogêneas do conhecimento eurocentrado – e essa sempre foi uma tendência que demarcou as bases de estudos formais em todo o orbe terrestre, predominando pelo colonialismo mesmo em lugares em que existiam outras matrizes epistêmicas dos povos e comunidades tradicionais, a exemplo das cosmovisões indígenas, africanas e afrodiásporas (Kilomba, 2019; Oyewumi, 2021; Mudimbe, 2019; Carvalho, 2019).

As poucas variações teórico-conceituais desse eixo centralista não permitiam a intelectuais brasileiros/as desenvolverem de modo emancipado uma sociologia e antropologia nacionais de fato (Guerreiro Ramos, 2023). Esse centralismo é um dispositivo de racialidade (Carneiro, 2005) que fez e faz com que tudo o que é anunciado a partir dos povos subalternizados seja encarado como inapropriado, inadequado, ultrapassado, ou seja, o racismo epistêmico é o que define o que é conhecimento, quem é o cientista (sujeito do conhecimento) e quem é o objeto do conhecimento – mesmo em se tratando de temáticas étnico-raciais (Carvalho, 2019; Santos, 2019; Spivak, 2010).

Sendo as formas matriciais das ciências sociais evadas de um protocolo universalista e generalista, as ambiguidades de antropologias racistas de base euro-colonialistas eram as grandes consequências, sobretudo no que diz respeito ao estudo das questões de raça (Guerreiro Ramos, 2023). Porém, já no século XX, com a implantação do Centro de Estudos Afro-Orientais na UFBA, em 1959, da base à criação dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros em outras universidades brasileiras. Depois disso, novas perspectivas continuam a quebrar a hegemonia acadêmica, a exemplo da abordagem “Encontro de Saberes” e de tantas outras formas e atuações

anticoloniais (Carvalho, 2019; Santos, 2023), já estão compondo o quadro de uma academia e/ou de estudos acadêmicos pluriépistêmicos e/ou multiepistêmicos.

Retomando a pauta anterior, após grande expressão do TEN e seus artistas a nível nacional e internacional, as artes potencializaram as vozes da população subalternizada que até então tinha pouca perspectiva no âmbito acadêmico. Na verdade, antes mesmo da criação do TEN, no ano de 1931, em São Paulo, Abdias do Nascimento e demais lideranças e intelectuais de sua época criaram a Frente Negra Brasileira (FNB), como uma espécie de partido político. As pessoas vinculadas à FNB como membros foram depois absorvidas por partidos políticos de esquerda. Abdias do Nascimento, Alberto Guerreiro Ramos e outros são exemplos desse acontecimento.

Foi também num contexto de representatividade no âmbito parlamentar que Benedita da Silva, Paulo Paim e Carlos Alberto Caó, por exemplo, puderam levar as demandas da população negra para o texto da Constituinte de 1987/1988. Com efeito, a população negra conseguiu inserir na Constituição Federal de 1988 um grande salto rumo à cidadania, a saber o caráter pluriétnico que a CF/1988 (Brasil, 1988) passou a reconhecer na diversidade étnico-racial da identidade do seu povo, trazendo inclusive o reconhecimento das comunidades quilombolas e seu contexto político-social que requeria e requer uma espécie de reforma agrária para reconhecimento, titulação e posse definitiva dos seus territórios ancestrais (Alves, 2019).

Em termos jurídicos, a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 formalizou um campo de estudos, cujo panorama contribuiu para expor, denunciar e combater outras formas de racismo, a saber, o institucional, o estrutural, o religioso, o ambiental e o epistêmico, entre outros. Além disso, outras ideologias e correntes racistas que formam um quadro geral de “política de morte”⁴ contra a população negra e outros fatores condicionados pelo racismo (problemas com moradia, transporte, alimentação, trabalho, educação, álcool e outras drogas) também passaram a ser mais bem estudadas sob a lente da questão racial.

Diferentes métodos de estudos e variadas abordagens ao tema da questão racial definiram mais ou menos um caminho de leitura aos conjuntos de subtemas da questão racial. Portanto, outras questões que se interseccionam com o fator raça passaram a ser estudados de modo relacional, interseccional, intersetorial, interinstitucional, a saber, os fatores de gênero e classe, por exemplo. Nessas abordagens inter, muitas políticas públicas afirmativas passaram a ser desenvolvidas, a exemplo, dos programas sociais Bolsa Família e Bolsa Escola.

Já numa outra perspectiva, que está fora da relação de sujeição da política de morte, também chamada de

“necropolítica”⁵, os estudos sobre a questão racial também valorizaram um campo de estudos da “política de vida”, a exemplo das bases em história, memória, arte, cultura, ancestralidade, pedagogias afrorreferenciadas presentes nas mais diferentes organizações coletivas da população negra, a exemplo dos quilombos, religiões de matriz africana, favelas, irmandades religiosas e grupos correlatos (congado, folia de reis, terno etc.).

Nesse sentido, de forma quase indissociável com os segmentos dos movimentos negros, estudos acadêmicos, núcleos e grupos de estudos acadêmicos passaram a fomentar o conhecimento sobre a questão racial, mas eu compreendo que o conteúdo elementar para o estudo em história e cultura afro-brasileira – preconizados pela Lei nº 10.639/2003 – deveria concentrar o seu maior foco no legado da política de vida. A EREER é indissociável em seus elementos e também composta justamente pela abordagem sobre a soma das duas políticas, mas o conteúdo necessário para dar foco na educação precisa ser carreado primeiramente com conteúdo que contribua para o enfrentamento ao racismo epistêmico que objetificou a identidade das pessoas negras (Nascimento, 2021; Munanga, 2020; Brasil, 2006).

A perspectiva que lanço aqui – acerca da ordem dos elementos constitutivos da EREER – não é palavra final sobre o assunto, mas contribui objetivamente com o que a Lei em estudo propõe em sua matriz ontológica. A partir de estudos feitos sobre o Programa Nacional do Livro - PNLD de 2015, conforme Anderson Oliva (2019), professor de história da Universidade de Brasília UnB, a maior barreira para o PNLD adaptar os livros na conformidade da Lei nº 10.639/2003 se deve ao racismo epistêmico estruturado na matriz curricular dos setores da educação, das editoras, dos tomadores de decisão e dos autores.

Por estas razões, a Lei nº 10.639/2003 precisa concentrar as suas prerrogativas de estudo da cultura e história afro-brasileira fomentando a produção de conteúdo que ela propõe estudar na Educação Básica (Brasil, 2006, 1996, 2004).

A atuação do Estado com a criação de políticas públicas afirmativas, especialmente a exemplo da Educação Escolar Quilombola, as cotas raciais em concursos públicos e vestibulares vem sendo cada vez mais consolidada. A participação do movimento negro e todos os seus segmentos ainda é firme no modo de atuar junto ao Poder Público, seja para reivindicação, legitimação, observação e crítica às ações do Estado. Nesse aspecto um dos principais instrumentos que reúne solidariamente tanto o Estado quanto a sociedade civil organizada na pauta da Lei nº 10.639/2003 é o Fórum Permanente de Educação para as Relações Étnico-Raciais em cada estado e em alguns municípios.

O percurso da Lei nº 10.639/2003 no âmbito do Estado

Como desdobramentos da Lei nº 10.639/2003, o artigo 26-A na LDB determina o estudo de história e cultura afro-brasileira nas Etapas Ensino Fundamental e Ensino Médio da Educação Básica nas escolas públicas e privadas das instâncias federal, estadual e municipal do Brasil. Abro um adendo para observar que a Educação Infantil (pré-escola, para crianças entre 4 e 5 anos de idade, Etapa inicial da Educação Básica) só passou a ter oferta obrigatória a partir de 2013 com a promulgação da Lei nº 12.796. Com efeito, a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 carecem formalmente de uma atualização nesse aspecto para abarcar a pré-escola.

O artigo 26-A, da Lei nº 9.394/1996 concentra o dever da Educação Básica (nas instituições públicas e privadas), fortalecendo o maior compromisso com a educação antirracista em pelo menos seis pontos estruturais. Esse artigo da lei implica, portanto: 1) a ampliação, fortalecimento e continuidade da formação do quadro docente sobre a pauta racial; 2) a produção maciça de material didático e paradidático dentro do tema; 3) a escrita e a atualização de currículos das etapas da Educação Básica como preconiza as DCN-ERER de 2004; 4) a escrita e a atualização dos Projetos-Políticos Pedagógicos de cada Unidade Escolar referenciados na EREER; 5) a atualização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de cada Componente Curricular, especialmente Arte, Literatura e História (por serem apontadas como disciplinas principais na aplicação da Lei nº 10.639/2003); 6) bem como implica na reestruturação curricular dos cursos de licenciatura do Ensino Superior.

A aplicabilidade do artigo 26-A exige de fato uma mobilização de diversas instâncias do Poder Público, das instituições privadas, bem como de agentes educacionais e demais segmentos da sociedade civil. Em vista deste mar de complexidade estrutural, o artigo 79-B inspira uma carga – aparentemente – menos exigente para as escolas. Essa tem sido uma tangente pela qual instituições de ensino tem praticado um tipo de educação antirracista muito superficial e pontual. Na verdade, o caráter pontual da pauta racial no currículo escolar tem sido instrumentalizado num sentido mais folclorista, exotista, festivo e panfletário. Essa tendência não deixa de evidenciar contradições, indo inclusive na contramão do que preconiza a Lei nº 10.639/2003 em sua integralidade de estudos da história e cultura afro-brasileira.

Além do artigo 26-A, a Lei nº 10.639/2003 também insere na LDB o artigo 79-B que institui “o dia 20 de novembro no calendário escolar como o Dia Nacional da Consciência Negra”.

O folclorismo, o exotismo e a festividade observados em muitas ações em comemoração ao Dia da

Consciência Negra são características que têm ganhado muita relevância nas escolas, mas apresentam pouca criticidade e pouco fundamento teórico – salvo poucas exceções. Mesmo de boa-fé muitas ações na semana da Consciência Negra percolam de ativismos de professores e alunos negros, e isso particulariza um tipo de engajamento na causa antirracista, lastreando-a por fatores identitários.

Como princípio elementar de educação antirracista, a Lei nº 10.639/2003 arrola um programa pedagógico que diz respeito a uma matriz curricular, a um conjunto de conteúdos, a uma cadeia de materiais didáticos e paradidáticos, bem como diz respeito a todos os segmentos da comunidade escolar (docentes, discentes, gestão/coordenação/supervisão escolar, conselho escolar, pais e responsáveis), e deve ser desenvolvida por todas as pessoas – negras e não negras – na educação como um todo e não se reduz a único elemento da questão racial e nem ao ativismo de pessoas negras, por exemplo.

Com base nos estudos sociológicos, filosóficos e antropológicos de Paul Gilroy (2012) e de Eduardo Oliveira (2021a, b, c) acerca do essencialismo, puritanismo e fundamentalismo que tendem a ocupar uma carga de engajamento na questão racial nas afrodiásporas, eu compreendo que apenas o ativismo como atuação antirracista informa profunda ambivalência.

O ativismo possui o seu valor e a sua didática brilhante, porém ele tem sido capitaneado como um potencializador de identidades e de identitarismos, assim como tem secundarizado o princípio da cidadania, da igualdade, da luta contra a discriminação e contra o racismo para se especializar em promover uma pauta quase restrita ao ativismo protagonizado por pessoas negras nos espaços escolares.

Caudatário de antigos processos de aquilombamento, o vanguardista ativismo negro na questão racial é muito amplo, mas de modo simplificado pode ser compreendido como um conjunto de elementos que se atrelam a um campo de militância – única e exclusivamente – em prol de questões do interesse individual de uma pessoa negra ou mesmo coletivo do segmento racial negro. Com efeito, formatos de segregações, exclusivismos, supostos “lugares de fala” conformam as pessoas negras apenas e somente na pauta racial bem como afasta as pessoas brancas e profissionais da educação de suas responsabilidades morais, cívicas, educacionais e legais na questão racial.

Esse modo de engajamento identitarista na pauta racial produz ambivalências, naturaliza funções, cristaliza atuações e agências a um lócus de ativismo das pessoas negras. Essa conjuntura também é uma grande armadilha colonial, pois divide as pessoas, hierarquiza e mantém o *status quo* de poder de dominação institucional e estrutural (Almeida, 2021; Oyewumi, 2021).

Outra perspectiva de base ontológica, epistêmica e jurídica que justifica a existência da Lei nº 10.639/2003 – para além do ativismo – é uma Educação das e para as Relações Étnico-Raciais-ERER em sua amplitude, inclusive tendo a luta antirracista, a pedagogia antirracista, o combate ao racismo e a discriminação racial como resultados de um estudo adquirido (Brasil, 2004). Em tese, a preocupação primeira dessa Lei é instituir um currículo para as relações étnico-raciais de fato na estrutura da educação formal, delegando às instituições e aos agentes educacionais o dever de cumprir os princípios legais, sendo, com efeito, o combate aos diferentes tipos de racismos um resultado.

Nessas lacunas de especificidades do identitarismo do ativismo negro, a branquitude também tem aproveitado para ocultar a autoria do racismo que pratica (Bento, 2022). A branquitude aproveita para tonar exclusiva a pauta racial para pessoas negras, evitando assim a mobilização das pessoas brancas na educação antirracista e, acima de tudo, lhes permite perpetuar estruturas prementes de privilégios de pessoas brancas, como já falado anteriormente.

A ênfase dada ao Dia da Consciência Negra compreende o que alguns autores, a exemplo de Kabengele Munanga (2020), chamam de “racismo antirracista”, porque realiza-se protocolos antirracistas de modo panfletário, mas mantém quase intocáveis as questões elementares que produzem o racismo – a exemplo de um discurso que prevê que o fim do racismo é uma sociedade sem raças, ou seja, base elementar da ideia da suposta “democracia racial”.

Alguns desdobramentos da nº Lei 10.639/2003

Quero chamar a atenção para um dispositivo legal que compreende também um entrave jurídico que fundamentou um trecho da Lei nº 10.639/2003 com veto, mas mesmo assim informa em que medida a aplicabilidade da lei esbarra em estruturas que o próprio racismo produziu.

O artigo 79-A que “determinaria a participação do movimento negro e das universidades na formação de professores sobre a pauta racial” foi vetado. Em termos historiográficos, essa informação é muito pertinente porque esse artigo vetado implicaria diferentes campos de complexidade desde aspectos jurídicos a educacionais, uma vez que o movimento negro, embora possua imensurável competência na pauta racial, é um segmento social – que devido à natureza de sua organização social – não possui prerrogativas de ensino e estudos formais; e a academia, como lócus de um conhecimento formal, não tinha à época um currículo consolidado que pudesse cancelar uma formação afrorreferenciada – sob o risco de encrudescer ainda mais o eurocentrismo

e o racismo dos quais ela ainda é, em grande medida, caudatária (Carvalho, 2019; Oliva, 2019).

Uma vez que a academia fora instituída e lastreada em epistemes eurocentradas, a ampliação de uma perspectiva outra obrigatoriamente implicaria também numa mudança de currículo (Carvalho, 2019).

Na perspectiva do antropólogo José Jorge de Carvalho (2019), homem branco, professor da Universidade de Brasília, com a Lei nº 10.639/2003 e com a lei de cotas raciais, as universidades foram constrangidas a pensar de modo desobjetificado sobre outra matriz epistêmica de conhecimento, com efeito, sem exclusividade de estudos euroepistêmicos. Esse pensamento a partir da diversidade vem sendo paulatinamente construído nas universidades do Brasil.

O que Guerreiro Ramos (2023) já nos falava na década de 70 retorna na contemporaneidade com “peso de lei”, pois o negro era visto na literatura que o estudava como “negro tema” (objetificado, subalternizado e/ou tutelado pelo branco) e o seu principal modo de emancipação dessa clausura racista, colonialista e eurocêntrica é justamente como “*niger sum*” (“negro sou”, cuja base ontológica deste conceito informa uma modalidade de pensar, ser, fazer de modo desalienado e emancipado – que permite ao negro se ver e se reconhecer como uma pessoa confluída de elementos identitários característicos de sua raça, de sua ancestralidade e tradição; inclui nesses elementos o orgulho de ser negro).

Buscando fugir das armadilhas tutelares da branquitude, o negro e sua política de vida precisam ser estudados, escritos e anunciados por suas próprias mãos e vozes negras (Nascimento, 2021; Guerreiro Ramos, 2023), para que, dessa maneira, forneça conteúdo emancipado, desobjetificado e qualificado para a Educação das Relações Étnico-Raciais, porém, não significa falar em nome próprio por meio do identitarismo, como já dito anteriormente. Armadilhas como essas, que trocam o eurocentrismo pelo afrocentrismo, já foram detectadas e desarmadas pela inteligência negra.

Ainda como desdobramentos da Lei nº 10.639/2003 e “evolução jurídica”, há outros apontamentos importantes. No dia 11 de março de 2008, é promulgada a Lei nº 11.645 que dá nova redação ao texto do artigo 26-A, incluindo também a “obrigatoriedade dos estudos sobre a história e cultura indígena na Educação Básica”. Este elemento novo agrupou no mesmo diapasão uma responsabilidade ainda maior para a política pública educacional. Novas ferramentas, novos instrumentos, novas políticas foram e estão sendo desenvolvidas para que a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 se efetivem no âmbito da aplicação delas nas escolas.

Novos desdobramentos da Lei nº 10.639/2003 ainda estão ocorrendo, inclusive alcançando espaços e instâncias além da educação formal escolar. Em novembro de

2023, foi aprovado no Congresso Nacional o feriado nacional em alusão ao Dia Nacional da Consciência Negra, dia em que se comemora Zumbi dos Palmares. Essa é, sem dúvidas, uma significativa conquista nova no campo das políticas públicas afirmativas, pois a EREER se constrói por muitas e diferentes formas, sendo o simbolismo da memória de Zumbi dos Palmares no calendário nacional uma demarcação de territórios (identitários, anti-hegemônicos, antirracistas) ainda por serem descolonizados de forma completa.

Mais do que uma antítese das estátuas coloniais de figuras escravistas, patriarcalistas, unicamente de figuras brancas e colonialistas que ainda são reverenciadas nas praças, ruas e instituições públicas do Ocidente (Mbembe, 2006), o próprio Zumbi dos Palmares – deixando de ser um negro tema para ser um negro vida – é um luzeiro de força, justiça, insurgência e referência de pulsão palmarina de vida para toda a afrodiáspora brasileira (Veiga, 2021).

Considerações finais

Os desdobramentos da referida lei são muitos, contínuos e progressivos, mas após 20 anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003, podemos observar uma grande força que vem capilarizando os diversos setores diretos e indiretos da educação. Muitas políticas públicas afirmativas ainda estão sendo implantadas e outras aprimoradas, mas quero destacar como as mais avançadas: i) a política de cotas raciais nas universidades e nos concursos públicos; ii) o próprio artigo 26-A.

A política de cotas raciais possui efeitos imediatos que diminui o quadro de desigualdades que entornam do racismo (Theodoro, 2022; Bento, 2022). As cotas afirmativas, com força de lei, ultrapassam o campo do debate e desestabilizam o sistema de privilégios raciais mantidos pela ideologia da branquitude. E com efeito diametral, as cotas raciais acionam os aspectos de identidade racial; desenham uma nova configuração nas relações interpessoais no setor de trabalho, porém falta ainda o elemento basilar do saber afrorreferenciado da cosmovisão africana – que, por questões estruturais e ontológicas, está mais restrito a certos campos, a exemplo dos terreiros, quilombos, movimentos negros e núcleos de pesquisas.

O artigo 26-A, essência da EREER, sendo uma das mais antigas políticas afirmativas no âmbito do Poder Público e esteio para outros desdobramentos, é uma dimensão que já alcançou elevados patamares, como por exemplo, formação de professores, projetos pedagógicos específicos nessa pauta nas escolas, reescrita de bases curriculares e timidamente adequações em instrumentos pedagógicos (livros didáticos, materiais paradidáticos, filmografias, campanhas antirracistas na

escola, construção de protocolos de atendimentos para lidar com casos de racismo, entre outros exemplos). De qualquer modo o artigo 26-A ainda reverbera como potência nas Unidades de Ensino justamente pelo ativismo que constantemente estuda a aplicabilidade Lei nº 10.639/2003.

Na perspectiva que tracei a partir de diferentes ocupações que tive e tenho no âmbito da educação e de movimentos sociais negros, os maiores desafios para a implementação integral da Lei nº 10.639/2003 na educação se deve a uma conjuntura de “dispositivo de racialidade” (Carneiro, 2005) presentes nas mais

diferentes estruturas do poder (Almeida, 2021), ou seja, se trata da atuação do racismo estrutural e institucional.

Muitas formas de combate ao racismo focam mais em situações diretas que envolvem a pessoa racista e a vítima de racismo, cujas autorias de crimes são sempre pessoas, porém, sem excluir a gravidade e periculosidade dos diferentes crimes, os maiores sustentadores de desigualdades e de violações de direitos contra a população negra se encontram no âmbito de instâncias de poder e de tomada de decisão. Nesse sentido, a literatura sobre a questão racial nas duas últimas décadas já está focando nos diferentes tipos de racismos. ■

Notas

- 1 Por “anticolonialidade” e “descolonialidade” informo abordagens próximas, cujas principais características são suas críticas aos processos de dominação colonial e as contínuas técnicas de poder de dominação, especialmente na América do Latina e Central, que têm subjugado as minorias étnico-raciais e sociais. Nessa perspectiva, a literatura sobre o assunto se aprofunda com diversos pensadores/as, tais como Mestre Bispo, Ana Mumbuca, Malcom Ferdinand, Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres, Ramon Grosfoguel, dentre outros/as.
- 2 Sobre esse assunto, cf. Alves, Ferreira Alves. Reflexões sobre a cultura de paz na escola. **Revista Com Censo**, volume 6, número 3, agosto de 2019.
- 3 Sobre esse assunto conferir, cf. Melo, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação**: o projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil e na Venezuela. 2003. 244f. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- 4 Como abordagem citada na literatura afrorreferenciada, “política de morte” diz respeito a um conjunto de técnicas de poder aplicado à população negra e que se anuncia por dispositivo de dominação cujo resultado é a morte e a morte violenta, a exemplo do genocídio da população negra, extermínio da juventude negra, violência obstétrica contra as mulheres negras, violência policial (sobretudo chacinhas, letalidade policial, execução sumária, “auto de resistência”) contra a população negra. Há outros elementos que fortalecem e/ou tutelam condutas que sujeitam pessoas negras à política de morte, a saber, a branquitude, eugenia, higienismo, desigualdades raciais, intolerância religiosa, epistemicídio, encarceramento em massa, entre outros tipos de violações de direitos.
- 5 “Necropolítica” é um termo utilizado por Achille Mbembe (*Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte*. São Paulo: 2018), no diálogo que ele faz com alguns conceitos de Michel Foucault. A especificidade de necropolítica informa aspectos da contemporaneidade e da modernidade (na sua voraz indústria de matar) a partir de fatores de raça e soberania de Estados colonialistas impostas aos Estados colonizados e minorias como um sentido econômico e racial de morte às minorias racialmente subalternizadas.

Referências

- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2021.
- ALVES, Adeir Ferreira. **Organização social no Quilombo Mesquita**: trabalho, solidariedade e atuação das mulheres. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania). Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 nov. 2023.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília SECAD/MEC, 2004.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 out. 2023.

- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 janeiro de 2003.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 out. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 out. 2023.
- BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf. Acesso em: 10 maio 2023.
- CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não ser como fundamento do ser.** 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, São Paulo, Universidade de São Paulo, 2005.
- CARVALHO, José Jorge de. Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. 2019. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- FERDINAND, Malcom. **Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho.** Tradução de Letícia Mei. São Paulo: Ubu Editora, 2022.
- GILROY, Paul. **O atlântico negro: modernidade e dupla consciência.** Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos afro-Asiáticos, 2012.
- GONÇALVES JUNIOR, Calimério. **Agentes comunitários de justiça e cidadania: trajetórias e práxis de Direitos Humanos.** 2021. 169 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.
- GUERREIRO RAMOS, Alberto. **Negro sou: a questão étnico-racial e o Brasil: ensaios, artigos e outros textos (1949-1973).** Organizador Muryatan S. Barbosa. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- HABERMAS, Jürgen. La idea de dignidade humana y la utopia realista de los derechos humanos. **Revista Vniversitas.** Bogotá (Colombia) n. 123, 45-74, jul./dez., 2011.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- MBEMBE, Achille. **África insubmissa: cristianismo, poder e Estado na sociedade pós-colônia.** Tradução de Narrativa Traçada. Edições Pedagogo e Edições Mulemba: Luanda/Angola, 2005. (1ª edição: Zimbabwe, 1987).
- MBEMBE, Achille. **O que fazer com as estátuas e os monumentos coloniais?** Tradução de Juliana de Moraes Monteiro e Carla Rodrigues, 2006. (publicado em 2020). Disponível em: <https://revistarosa.com/2/o-que-fazer-com-as-estatuas-e-os-monumentos-coloniais>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- MUDIMBE, Valentin-Yves. **A invenção da África: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento.** Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2019.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.
- NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** São Paulo: Perspectivas, 2016.
- NASCIMENTO, Abdias do. Teatro Experimental do negro: trajetória e reflexões. **Revista Estudos Avançados**, n. 18, v. 50, p. 209-224. 2004.
- NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos.** Org. Alex Ratts. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
- NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Sobre os candomblés como modo de vida: Imagens filosóficas entre Áfricas e Brasis. **Revista Ensaios Filosóficos**, v. XIII, ago. 2016.
- OLIVA, Anderson. Cruzamentos entre o racismo religioso e o silêncio epistêmico: a invisibilidade da cosmologia iorubá em livros didáticos de história no PNLD 2015. In: OLIVA, Anderson Ribeiro; CHAVES, Marjorie Nogueira; FILICE, Renisia Cristina Garcia; NASCIMENTO, Wanderson Flor do (Orgs). **Tecendo redes antirracistas: África, Brasis e Portugal.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- OLIVEIRA, Eduardo. **Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente.** Vol. I. Rio de Janeiro: Ape’Ku, 2021a.

- OLIVEIRA, Eduardo. **Filosofia da ancestralidade**: corpo e mito na filosofia da educação brasileira. Vol. II, Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2021b.
- OLIVEIRA, Eduardo. **Ancestralidade da encruzilhada**: dinâmica de uma tradição inventada. Vol. III, Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2021c.
- OYEWUMI, Oyeronke. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.
- SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/Piseagrama, 2023.
- SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos**: modos e significações. Brasília: Ayô, 2019.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- THEODORO, Mário. **A sociedade desigual**: racismo e branquitude na formação do Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.
- VEIGA, Lucas Motta. **Clínica do impossível**: linhas de fuga e de cura. Rio de Janeiro: Telha, 2021.