



**PROFHISTÓRIA**

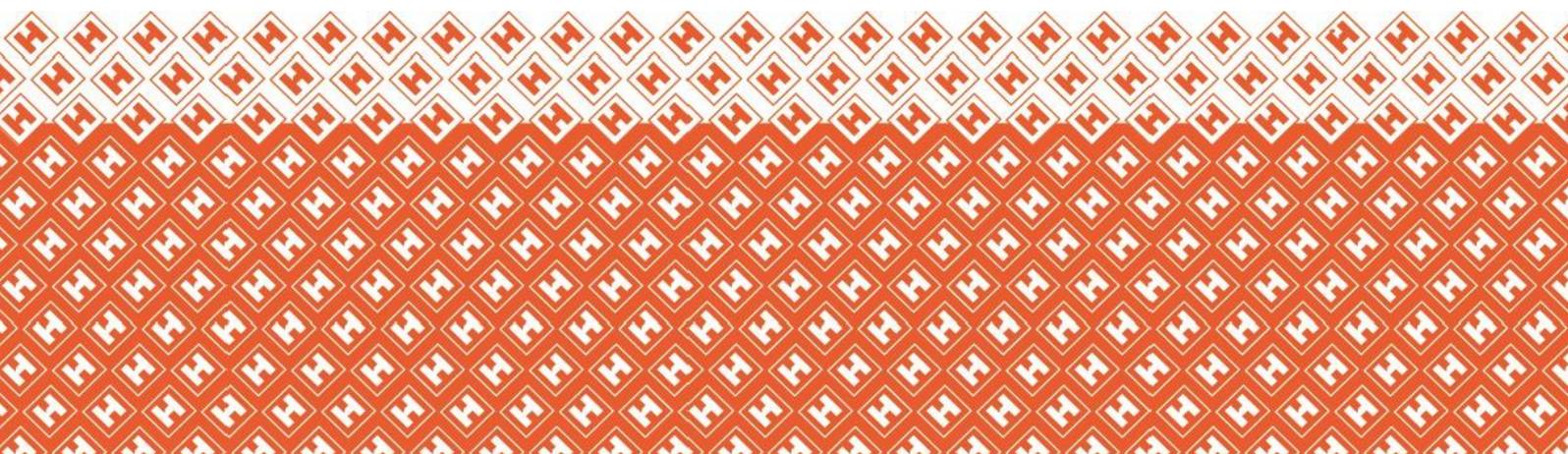
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI-URCA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ESINO DE HISTÓRIA

CARLOS CÉSAR PEREIRA DE SOUSA

**A LEI N° 10.639/2003 E A HISTÓRIA ENSINADA NO COTIDIANO DA  
SALA DE AULA DA E.E.M. DONA ANTÔNIA LINDALVA DE MORAIS  
EM MILAGRES-CE (1996/2018)**

CRATO  
AGOSTO/2021



CARLOS CÉSAR PEREIRA DE SOUSA

A lei N° 10.639/2003 e a história ensinada no cotidiano da sala de aula da E.E.M.  
Dona Antônia Lindalva de Moraes em Milagres-CE (1996/2018)

Dissertação apresentada ao programa de  
Mestrado Profissional em Ensino de História –  
ProfHistória da Universidade Regional do Cariri  
como parte da obtenção do título de mestre em  
Ensino de História.

Área de concentração: História/Ensino de História

Orientadora: Profa. Dra. Maria Telvira da  
Conceição

CRATO, CE

2021

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade  
Regional do Cariri – URCA Bibliotecária: Ana Paula  
Saraiva de Sousa CRB: 3/1000

Sousa, Carlos César Pereira de.

S725l A lei N° 10.639/2003 e a história ensinada no cotidiano da sala de aula da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes em Milagres-CE (1996/ 2018)/ Carlos César Pereira de Sousa. – Crato - CE, 2021  
226p.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA da Universidade Regional do Cariri – URCA.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Telvira da Conceição

1. Educação antirracista, 2. Lei N° 10.639/2003, 3. Ensino de história; I. Título.

## CARLOS CÉSAR PEREIRA DE SOUSA

A lei N° 10.639/2003 e a história ensinada no cotidiano da sala de aula da E.E.M.  
Dona Antônia Lindalva de Moraes em Milagres-CE (1996/2018)

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de  
História-PROFHISTÓRIA da Universidade Regional do Cariri-URCA para obtenção  
do título de Mestre em História em: 14/09/2021

### BANCA EXAMINADORA

---

Avaliador 1: Prof. Dr. Reginaldo Ferreira Domingos (UFCA, CE)

---

Avaliador 2: Prof. Dr. Túlio Henrique Pereira (URCA, CE)

---

Profa. Dra. Iraneide Soares da Silva (UESPI, PI)

---

Orientadora: Profa. Dra. Maria Telvira da Conceição (URCA, CE)

## DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado para minha esposa Damiana Tavares Sampaio que há mais de uma década me acolheu e renunciou a uma parte de sua vida por mim, para ela vai o meu carinho, agradecimento, afeto e sentimento de gratidão. Sem ti Preta jamais teria chegado até aqui, sem a tua dedicatória, a tua paciência e compreensão não chegaria a meio caminho de onde parti. Recebe mais uma vez meu amor por ti através deste trabalho que tu ajudaste a construir ouvindo-me, lendo, opinando, se indignando, perdoadando. Não há dúvidas de que tuas mãos estão neste trabalho, mais do que as minhas.

Também dedico este trabalho para minha filha Florbela Tavares Pereira, minha Erê que recebi do pai Obatalá, que minhas reflexões aqui escritas abram caminho para tua luta como mulher negra contra todas as formas de opressão do homem pelo homem.

Vou dedicar este meu texto a minha avó Maria Irenir Pereira dos Santos e minha mãe Maria Alzenir Pereira de Sousa, mulheres negras que trabalharam na casa grande da usina, ao meu avô Francisco Pereira Lima que fez os engenhos do Cariri moerem por três décadas, ao meu pai Francisco Martins de Sousa, *in memoriam*.

Finalmente quero dedicar o resultado desta pesquisa a comunidade escolar da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes, aos meus alunos da cidade de Milagres que aceitaram vivenciar comigo as experiências de ensino de História aqui descritas, aos meus colegas professores que aceitaram o desafio de buscar a efetivação da Lei nº 10.639/2003 na nossa escola, a minha amiga Maria Ana Nunes da Silva, professora de História que me ensinou sobre educação antirracista, me chamou para a luta e que foi a primeira pessoa a incentivar minha inscrição no PROFHISTÓRIA e finalmente a professora Maria de Lourdes Gonçalves Guimarães que de tão minha amiga teve paciência comigo.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço e transmito aqui meu imenso afeto para minha orientadora a professora doutora Maria Telvira da Conceição pelas inestimáveis orientações necessárias a construção deste trabalho, aproveito o ensejo para dizer-lhe que sem suas cobranças, paciência, solicitude e solidariedade jamais eu teria concluído esse trabalho com a técnica, a forma e o conteúdo como aqui apresentados. Sou grato a esta mulher negra que ao renunciar momentos de sua vida permitiu que eu adquirisse ao longo desses dois anos e meio o conhecimento fundamental para construir um pensamento afrocentrado que desencadeou a presente dissertação. Sinta-se acolhida no meu círculo de amizade e igualmente autora deste trabalho.

Agradeço também a Universidade Regional do Cariri por ter se constituído há 35 anos como uma instituição que democratiza o ensino superior na região do Cariri oportunizando a formação intelectual de milhares de brasileiros negros que acessam suas salas de aula e equipamentos de ensino. Meu carinho vai para todo o corpo docente do PROFHISTÓRIA/URCA que me permitiu chegar até aqui e também para o corpo docente do curso de História desta universidade a quem devo minha formação como historiador e professor de história.

### **Minha História**

*Seu moço, quer saber, eu vou cantar num baião  
Minha história pra o senhor, seu moço, preste  
atenção/ Eu vendia pirulito, arroz doce,  
mungunzá/ Enquanto eu ia vender doce, meus  
colegas iam estudar/ A minha mãe, tão pobrezinha,  
não podia me educar/ A minha mãe, tão pobrezinha,  
não podia me educar/ E quando era de noitinha, a  
meninada ia brincar/ Vixe, como eu tinha inveja, de  
ver o Zezinho contar:/ - O professor raiou comigo,  
porque eu não quis estudar/ - O professor raiou  
comigo, porque eu não quis estudar/ Hoje todo são  
"doutô", eu continuo João ninguém/ Mas quem nasce  
pra pataca, nunca pode ser vintém/ Ver meus amigos  
"doutô", basta pra me sentir bem/ Ver meus amigos  
"doutô", basta pra me sentir bem/ Mas todos eles  
quando ouvem, um baiãozinho que eu fiz,/ Ficam tudo  
satisfeito, batem palmas e pedem bis/ E dizem: - João  
foi meu colega, como eu me sinto feliz/ E dizem: -  
João foi meu colega, como eu me sinto feliz/ Mas o  
negócio não é bem eu, é Mané, Pedro e Romão,/ Que  
também foram meus colegas, e continuam no sertão/  
Não puderam estudar, e nem sabem fazer baião.*

(João do Vale e Raimundo Evangelista)

## RESUMO

Esta pesquisa trata sobre a questão da inclusão das práticas de educação antirracista no cotidiano da sala de aula como efeito da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações-étnico Raciais que instituíram a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos escolares, principalmente no ensino de História. Tendo como questões centrais: Como a Lei nº 10.639/2003 pode desencadear um processo de resistência contra o racismo no cotidiano da sala de aula? De que maneira a escola pública de Milagres, município do sul do Estado do Ceará, reflete o racismo estrutural da sociedade brasileira? De que maneira o ensino de História efetivado no cotidiano da sala de aula em Milagres proporciona aos estudantes negros um reconhecimento de suas identidades afro-brasileiras neste município? O objetivo geral foi compreender como ocorreu a inserção dos estudantes negros no ensino público no período de 1996 a 2020, tomando como base a Lei nº 9394/1996, a Lei nº 10639/2003, o Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais bem como os desdobramentos desses dispositivos legais no cotidiano do estudante negro, elegendo como espaço de referência o caso do município de Milagres-CE e da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes. Nossa base principal base teórica foram os estudo de Achille Mbembe sobre o racismo na sociedade ocidental, Nilma Lino Gomes sobre as lutas do Movimento Negro no Brasil e a emergência de uma pedagogia da diversidade e também Sílvio Luiz Almeida e suas análises nobre o racismo estrutural no Brasil. Utilizamos a metodologia da pesquisa qualitativa, pois nossas reflexões se fundamentaram em grande parte na experiência de sala de aula da escola pública milagrense e das lutas pela efetivação da Lei nº 10.639/2003 em Milagres. O resultado dessa pesquisa foi concluirmos que a escola precisa sistematizar práticas de educação étnico-racial para problematizar o racismo institucional, a necropolítica, o racismo estrutural e a pedagogia das competências, tornando-se assim uma escola antirracista.

**Palavras-chave:** Educação antirracista; Lei nº 10.639/2003; Ensino de história.

## **ABSTRACT**

This research deals with the issue of including anti-racist education practices in the daily life of the classroom as a result of Law No. 10.639/2003 and the National Curriculum Guidelines for Education of Racial-Ethnic Relations, which established the mandatory teaching of History and Culture African and Afro-Brazilian in school curricula, especially in teaching history. Having as central questions: How can Law No. 10.639/2003 trigger a process of resistance against racism in the daily life of the classroom? How does the public school in Milagres, a municipality in the southern State of Ceara, reflect the structural racism of Brazilian society? How does the teaching of History carried out in the daily life of the classroom in Milagres provide black students with recognition of their Afro-Brazilian identities in this municipality? The general objective was to understand how the insertion of afro-descendant students into public education occurred in the period 1996 to 2020, based on Law No. 9394/1996, Law No. 10639/2003, Opinion CNE/CP No. 3 , of March 10, 2004, which instituted the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations, as well as the consequences of these legal provisions in the daily life of black students, choosing as a reference space the case of the city of Milagres-CE and EEM DONA. Antonia Lindalva de Moraes. Our main theoretical basis was the study of Achille Mbembe on racism in Western society, Nilma Lino Gomes on the struggles of the Black Movement in Brazil and the emergence of a pedagogy of diversity and also Silvio Luiz Almeida and his noble analysis of structural racism in Brazil. We used the methodology of qualitative research, as our reflections were based largely on the classroom experience of the public school in Miraculous and on the struggles for the effectiveness of Law n° 10.639/2003 in Milagres. The result of this research was to conclude that the school needs to systematize ethno-racial education practices to problematize institutional racism, necropolitics, structural racism and the pedagogy of competences, thus becoming an anti-racist school.

.

**Keywords:** Anti-racist education; Law No. 10639/2003; History teaching.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

**Figura 1** – Gráfico Brasil - Taxa de matrícula no Ensino Médio por cor/raça 2006 - 2012

**Figura 2:** Capa do livro de Ocorrências

**Figura 3:** Termo de abertura do livro de Ocorrências;

**Figura 4:** Desfile cívico-escolar C.E. Prefeito Luiz Guimarães

**Figura 5:** Estudantes do C.E. Prefeito Luiz Guimarães participando do Desfile Cívico de 13/09/2008.

**Figura 6:** Comemoração do Dia da Consciência negra em Escola Municipal de Pacajus

**Figura 7:** Adolescentes de Escola de Potengi- CE, coreografam dança baiana em 2015.

**Figura 8:** Adolescentes de Escola de Potengi- CE, coreografam dança afro em 2015.

**Figura 9:** O Colégio Santa Terezinha em Milagres, década de 1940

**Figura 10:** Mestre Doca Zacarias paramentado é homenageado pelo CEJA Padre Joaquim Alves no evento Diálogo Multicultural (2009)

**Figura 11:** ACFS do Milagres Ceará, Mestre Nino 2012

**Figura 12:** Plano anual de História de 2011 da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes.

**Figura 13:** A professora Ana Maria Nunes da Silva fala aos membros da Casa da Cultura Guiomar Gomes em 2009.

**Figura 14:** D. Dionísia preparando o café na sua cozinha.

**Figura 15:** Festa de aniversário de mestre Doca Zacarias.

**Figura 16:** Slogan do Festival da Cultura Negra.

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

**Tabela 1** - Investimentos estaduais e federais na E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Morais

**Tabela 2:** Censo escolar 2005, alunos cor/raça E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Morais

**Tabela 3:** Censo escolar de 2012, alunos cor/raça E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Morais

**Quadro 1:** Quadro das ações em educação antirracistas desenvolvidas na E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Morais entre 2014 a 2018.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Base Nacional Curricular Comum (BNCC)

Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA)

Comissão Federal de Eletricidade (CFE)

Confederação Nacional da Indústria (CNI)

Confederação Nacional da Maçonaria do *Brasil* (CNMB)

Confederação Nacional dos Bispos do Brasil/ Movimento de Educação de Base (CNBB/MEB)

Confederação Nacional dos Transportes (CNTE)

Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB)

Conselho Nacional de Educação (CNE)

Conselho Nacional de Secretários de Educação. Informações Gerais (CONSED)

Coordenadoria Municipal de Políticas Públicas para a Promoção da Igualdade Racial (COPPIR)

Coordenadoria Regional de Educação (CREDE)

Diretrizes Curriculares Nacionais/2004 (DCN's/2004)

Diretoria de Tecnologia e Disseminação de Informações Educacionais (DTDIE)  
Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER)

Fundação Getúlio Vargas (FGV)

Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Básico (FUNDEB)

Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF)

Grupo de Religiosos e Religiosas Negros e Indígenas (GRENI)

Grupo de Valorização Negra do Cariri (GRUNEC)

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE)

Instituto de Pesquisa do Estado do Ceará (IPECE)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Inep  
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN)

Ministério da Educação (MEC)

Ministério Público do Ceará (MPCE)

Movimento Negro Unificado (MNU)  
Ordem dos Advogados do Brasil (OAB)  
Organização das Nações Unidas (ONU)  
Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)  
Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)  
Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)  
Partido dos Trabalhadores (PT)  
Plano Nacional de Educação (PNE)  
Programa Nacional do Livro Didático (PLND)  
Projeto Político Pedagógico (PPP)  
Revista dos Tribunais (RT)  
Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE)  
Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Ceará (SINEPE-CE)  
Sistema Nacional de Educação (SNE)  
Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR)  
União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)  
Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas (UNICEF)  
Universidade Regional do Cariri (URCA)

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>Capítulo 1 – O ENSINO PÚBLICO E AS FALAS SOBRE ESCOLA E DEMOCRACIA.....</b>	<b>33</b>
<b>1.1 – O Ensino Público e o Desafio da Agenda Antirracista no Brasil do Século XXI .....</b>	<b>34</b>
1.1.1 – O lugar do negro e dos debates sobre a educação antirracista na história ensinada.....	47
1.1.2 – A chegada da Lei 10.639/2003 e outras agendas antirracistas.....	61
1.1.3 – O percurso da Lei nº 10.639/2003: repensando o ensino, a história e a cultura africana e afro-brasileira .....	75
<b>1.2 – As DCN’s/2004 a educação pública e a história que se ensina nas nossas escolas .....</b>	<b>82</b>
<b>Capítulo 2 - ENSINO DE HISTÓRIA E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO COTIDIANO DA SALA DE AULA NO MUNICÍPIO DE MILAGRES-CE .....</b>	<b>97</b>
<b>2.1 – O cotidiano escolar antes e depois da Lei nº 10.639/2003 e da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004.....</b>	<b>97</b>
2.1.1 – A Lei nº 10.639/2006, a Resolução nº 1, 17/06/2004 e suas efetivações lentas e pontuais nas escolas da rede pública cearense. ....	107
2.1.2 – A educação das relações étnico-raciais e o ensino escolar no Ceará .....	124
<b>2.2 – História das relações étnico-raciais em Milagres, CE.....</b>	<b>144</b>
<b>Capítulo 3 - A REDENÇÃO BASTARDA: PRETOS, PRETAS E A HISTÓRIA ENSINADA NA E.E.M. DONA ANTÔNIA LINDALVA DE MORAIS.....</b>	<b>166</b>
<b>3.1 – A E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes na história da educação de Milagres.....</b>	<b>166</b>
<b>3.2 – Repensando práticas pedagógicas para a história ensinada na escola pública de Milagres .....</b>	<b>195</b>
<b>3.3 – Repensando a atuação do professor de história de História no espaço da sala .....</b>	<b>203</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>216</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>221</b>



## INTRODUÇÃO

*“Se a educação sozinha não transforma a sociedade,  
sem ela tampouco a sociedade muda...”*

(Paulo Freire)

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apresentou ao longo das décadas de 2000 e 2010 dados que nos permitem observar o aumento dos discentes negros nas escolas públicas, o que nos leva a concluir que a educação pública que já vinha se democratizando ao longo da década de 1980 e 1990 teve um relativo aumento de estudantes negros nos espaços da educação pública brasileira.

No entanto essa relativa democratização não afetou ainda de forma profunda a vida de uma importante parcela da população brasileira que por razões históricas foi escravizada até o século XIX e ainda vive marginalizada pelo racismo vigente em nosso país.

Houve importantes ganhos sociais sem dúvida, pois o número de estudantes negros ingressando nas universidades também cresceu e a renda dos trabalhadores negros melhor qualificados também aumentou, mas o grosso dessa população do país continua na miséria, sem falar que a violência contra o negro aumentou muito nesses primeiros vinte anos do século XXI.<sup>1</sup>

Mesmo tendo representado avanços consideráveis para a educação e a escolarização em massa da população brasileira a Lei nº 9.934/1996 possuía limitações que logo despertaram a atenção dos Movimentos Negros. No decorrer do século XX a atuação das lideranças negras atuando em várias frentes de mobilização política como a Imprensa Negra, a Frente Negra e o Movimento Negro Unificado (MNU) vinham pleiteando políticas e ações específicas voltadas para essa

---

<sup>1</sup> Mais da metade da população do Brasil se autodeclarou negra, preta ou parda no último censo realizado pelo IBGE em 2010. Desses brasileiros apenas 26 em cada 100 estudantes das universidades do país são negros. Apesar de ainda baixo esse índice, o acesso da população negra ao ensino superior aumentou 232% quando comparamos os dados de 2000 a 2010. Os dados constam no infográfico Retrato dos negros no Brasil feito pela *Rede Angola*, disponível em <https://www.geledes.org.br>, acesso em 05 de julho de 2021.

parcela da população brasileira que historicamente havia sido excluída da escola, que tinha sido afastada dos processos educacionais e mesmo da própria historiografia brasileira.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 foi um marco para educação pública no país, pois com a LDBN de 1996 o governo federal, dos estados e dos municípios ficava obrigado a garantir que todas as crianças e adolescentes e idade escolar frequentassem a escola e os pais estavam obrigados a matricular seus filhos. Com isso o número de estudantes cresceu e a escolarização no Brasil se massificaria quase por completo já nos fins da década de 1990 em torno de 90,3% das crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos estavam matriculados no ensino fundamental, mas apenas 34,4% dos adolescentes entre 15 e 17 anos estavam matriculados no ensino médio (MEC/Inep/DTDIE, 2000).

Os dados do IBGE informam que no início da década de 1980 a taxa de escolarização líquida no Brasil era de 80,1% no ensino fundamental e 14,3% no ensino médio. Em meados da década de 1990 a escolarização no ensino fundamental chegou a 87, 5% e no médio a 20,8%. Após a criação da LDBN em 1996, os dados coletados em 1998 informam uma taxa de escolarização líquida de 95,3% no ensino fundamental e 30,8% para o médio, no ano 2000 a taxa de escolarização do ensino fundamental apresentou leve queda oscilando para 94, 3% e enquanto do médio cresceu para 33,3%.

Nos últimos anos da década de 2000 a escolarização líquida do fundamental se consolidou entre 94% e 96% e a do médio chegou ao ano de 2009 a 50,9%. Finalmente em 2015 a escolarização líquida do ensino fundamental atingiu 96,5% o maior índice da série até agora e no médio se foi a 56,9%.

Esses dados mostram um progressivo aumento da escolarização dos brasileiros a partir da década de 1980. Apesar do maior crescimento de escolarização está no ensino médio a escolarização líquida ainda é maior no fundamental, mostrando que é preciso maior investimentos do estado na garantia de um ensino médio de qualidade e de fortalecimento deste para que mais jovens ingressem nas séries desse ciclo e conclua o ensino médio.

Mas uma escola com maior índice de crianças e adolescentes matriculados não significava uma escola necessariamente inclusiva, pois mesmo sendo maioria

nas escolas públicas, os estudantes negros continuam sendo educados a partir de um currículo centrado nas ideologias epistêmicas da branquitude, continuam sendo instruído a partir de uma pedagogia eurocêntrica e que privilegia as perspectivas da história, da ciência da cultura da população branca.

Assim sendo os Movimentos Negros mesmo antes da aprovação e promulgação da LDBN começaram a pleitear a ampliação dos ganhos educacionais já garantidos na Lei nº 9.394/1996, pois viram que o disposto na lei ainda não atingia diretamente aos estudantes negros o direito a aprender sobre sua história, sua cultura e sobre os conhecimentos de seus ancestrais. Segundo DEMO (1997) a Lei nº 9.394/1996 possui um discurso de caráter liberal que ainda sustenta a crença de que democratizando o acesso a escola será suficiente para democratizar a sociedade e integrar os marginalizados na sociedade brasileira. Como sabemos hoje essa perspectiva liberal se mostrou falha, pois mesmo com a garantia de vaga na escola, crianças e adolescentes negros continuam excluídos tanto no cotidiano escolar como da própria sociedade.

Assim em 09 de janeiro de 2003 uma importante emenda foi feita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN/1996) com a sanção pelo presidente da república Luís Inácio Lula da Silva, da Lei nº 10.639/2003 acresceu os artigos 26-A e 79-B na lei de 1996 e instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no cotidiano das escolas de todo o país.

A LDBN/1996<sup>2</sup> garantiu a vaga e a matrícula de um enorme contingente de crianças e adolescentes negros nas salas de aula do Brasil, pois a partir de fins de 1990 quando o governo federal em parceria com os governos estaduais e municipais assumiu a responsabilidade de garantir escola pública e gratuita para todos, observou-se um importante aumento no número de estudantes nas unidades de ensino público. A determinação de que era obrigação da família manter os filhos em idade escolar matriculados e frequentando a escola levou ainda no final da década de 1990 o país a atingir 95,8% de crianças e adolescentes entre 07 e 14 anos matriculados nas escolas.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> A partir de agora utilizaremos a sigla LDBN/1996 para se referir a Lei nº 9394/1996 que instituiu a diretrizes e bases da educação nacional.

<sup>3</sup>Dados disponíveis em: brasil. mec. Inep – acesso setembro de 2020.

Ao mesmo tempo em que crescia o número de estudantes frequentando a escola, também aumentava a diversidade dentro das escolas. Antes restrita principalmente àqueles que encontravam vagas ou que tinham famílias que reconheciam o valor da educação para o futuro dos filhos. A estabilização da economia brasileira ao longo da segunda metade da década de 1990, a intensificação da conquista de direitos sociais pelos estratos mais pobres da população brasileira que em sua imensa maioria é formada por cidadãos negros, como também um maior acesso dessas famílias a informação, deu-lhes a certeza de que era necessário prover a instrução de seus filhos para garantir-lhes o futuro num mercado de trabalho cada vez mais especializado e competitivo. Sendo assim vai se tornando cada vez mais espaço obrigatório de práticas de cidadania e inclusão social.

Esse projeto de escolarização massiva de crianças e adolescentes no ensino básico já tinha sido planejado em 1993, através do programa do Governo Federal Educação Para Todos<sup>4</sup>. Criado pelo Ministério da Educação, esse programa estabeleceria políticas importantes para a transformação da escola pública brasileira, e nos anos seguintes veríamos ele se desdobrar em outros projetos que visavam à melhoria da qualidade do ensino básico e a garantia de acesso a este. Projetos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)<sup>5</sup> de 1997 que apresentava uma proposta pedagógica de instrução e preparação dos professores para atuarem nas salas de aula, e a lei que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF)<sup>6</sup> de 1998 e que depois foi substituída pela lei que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da

---

<sup>4</sup> Criado em 1993 o programa Educação para Todos estabeleceu importantes compromissos do Estado com relação a educação nacional, compromissos como ampliação da rede de escolas públicas no Brasil, garantia de vaga para todos crianças e adolescentes em idade escolar, o programa impulsionou a massificação do ensino público no Brasil a partir da segunda metade da década de 1990.

<sup>5</sup> Os PCN's eram manuais de orientações didáticas, foram remetidos pelo MEC às escolas e direcionado aos professores, estes deveriam utilizar as orientações didáticas desses materiais para planejar e executar suas aulas.

<sup>6</sup> O FUNDEF foi criado para fortalecer o ensino fundamental, seu objetivo era garantir a melhoria da qualidade na educação infantil e fundamental e também a valorização dos professores desse ciclo de ensino.

Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) <sup>7</sup> de 2006 garantiram investimentos federais nas escolas, nos profissionais da educação e na garantia do acesso de crianças e adolescentes ao ensino básico. Esses investimentos fortaleceram a escola pública que rapidamente foi escolhida como um espaço privilegiado de construção e promoção da cidadania, base da sociedade brasileira redemocratizada no último lustro da década de 1980.

Com isso o número de estudantes nas escolas públicas cresceu e a escolarização no ensino fundamental no Brasil finalmente se massificaria já no começo da década de 2000, no entanto o ensino médio ainda apresentava baixos índices de escolarização, pois apenas 34,4% dos adolescentes entre 15 e 17 anos estavam matriculados no ensino médio (MEC/Inep/DTDIE, 2000).<sup>8</sup>

No interior desse contexto da proposição de novas políticas educacionais e do ingresso da população negra no sistema escolar e das lutas históricas do movimento negro, é que emerge pela primeira vez na sociedade brasileira, a proposição de uma política educacional antirracista.

Com a chegada de um contingente maior de estudantes na escola pública as fissuras no programa Educação Para Todos logo começavam a aparecer. A cada nova avaliação do ensino brasileiro e principalmente da estrutura e funcionamento da escola pública ficava mais evidente que a simples oferta de vagas e obrigatoriedade de fazer os pais matricularem seus filhos em idade escolar não era suficiente para democratizar o ensino e fazer com que todos tivessem acesso ao trabalho, à cultura e aos espaços de poder. Percebeu-se própria escola também era um espaço de exclusão e manutenção das tecnologias e discursos de poder da sociedade.

Nosso estudo refletiu sobre essa chegada dos estudantes negros na escola pública garantida pela obrigatoriedade da oferta de vagas e matrículas no ensino básico, nós analisamos especificamente a presença de estudantes negros na escola pública brasileira ao longo do período de 1996 a 2018 e de como o acesso desses

---

<sup>7</sup> O FUNDEB substituiu o FUNDEF e estendeu os investimentos federais em educação para todo o ensino básico, o objetivo desse programa foi fortalecer toda a educação básica do ensino fundamental ao ensino médio a partir de 1997.

<sup>8</sup> Dados do relatório Educação para Todos, disponível em <http://portal.mec.gov.br>, acesso em 26 de outubro de 2020.

novos educandos a escolarização transformou o cotidiano das salas de aulas e das escolas públicas, compreendemos como a escola pública acolheu esses novos sujeitos da educação que de alguma forma ficaram invisibilizados por décadas devido aos discursos da democracia racial e da miscigenação e da mestiçagem. Analisamos as transformações que ocorreram na estrutura e funcionamento da escola pública e do ensino básico para que o negro, o estudante negro deixasse de ser apenas mais um indivíduo pobre e desvalido acolhido dentro da escola e passasse a ser o protagonista da sua história, da cultura.

Durante a pesquisa houve o esforço para responder aos seguintes problemas.

Quais foram às mudanças propostas para a educação básica pela Lei nº 10.639/2003, visando criar uma prática pedagógica inclusiva e antirracista nas escolas públicas?

Como ocorreu a inserção dos estudantes negros no ensino público do município de Milagres no período de 1996 a 2018, tomando como base a Lei nº Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-racial de 2004?

Como foi processo de efetivação da Lei 10.639/2003 na E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes e quais impactos que essa lei teve na vida dos estudantes negros da escola?

Para respondermos tais questionamentos nos debruçamos sobre o cotidiano de uma escola pública do município de Milagres-CE, nosso lugar da pesquisa, e a partir dessa escola localizada numa cidade cuja população negra segundo o censo de 2010 era de 73%, investigamos como se deu a inclusão dos estudantes negros no cotidiano das escolas de ensino básico entre 1996 a 2018.

Sabemos que com o crescimento do número de estudantes negros nas salas de aula das escolas públicas a fórmula concebida no século XX para o ensino de história: *heróis brancos, herança indígena, contribuição do negro*, exercitada durante tantas décadas por professores nas nossas salas de aula e celebrada comemorativamente dentro das escolas teria que ser abandonada, pois sedimentava um discurso racista que desde o século XIX organizou e estruturou a sociedade brasileira através dos sistemas de ensino, da política, das práticas econômicas e culturais criados pela elite econômica nacional.

A partir do ano de 2003 com a aprovação da Lei nº 10.639 que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas, não como disciplina a parte, mas como saberes obrigatórios que perpassasse todas as disciplinas em todas as áreas do conhecimento escolar, a emergência do debate sobre uma sociedade antirracista tornou-se mais evidente. Esse debate já vinha sendo travado pela intelectualidade negra e os movimentos negros desde a década de 1970, 1980 e 1990, mas foi com a massificação do ensino viabilizada pela LDBN/1996, que possibilitou a introdução de milhares de crianças e adolescentes negros nas salas de aula das nossas escolas que o debate ganhou contornos mais delineados.

A percepção de que a mera chegada dos estudantes negros às escolas não levaria a uma maior democratização do ensino e mesmo da sociedade brasileira, impôs a necessidade de ampliar o debate e a criação de grupos de trabalho especializados em discutir a criação de um projeto de educação antirracista que chegasse às escolas públicas e privadas, bem como às universidades e faculdades do país inteiro.

Dentro do Ministério da Educação, a partir do ano de 2003, se construíram grupos e secretarias de trabalho que tinham como principal objetivo criar toda uma série de dispositivos legais que viabilizassem uma escola antirracista e que a adoção de práticas plurais de ensino avançasse para dentro da própria sociedade, pondo em evidência o racismo estrutural, (ALMEIDA, 2018) e a necessidade de sua superação por uma democracia antirracista.

Nos últimos vinte anos a intelectualidade negra vem se mostrando cada vez mais atuante dentro da academia e na sociedade, a história das pessoas negras se faz cada dia mais presente dentro das nossas salas de aula. Tivemos muitas conquistas no campo da promoção de uma educação antirracista, como a própria Lei nº 10.639/03, a Lei Nº 11.645/03 que ampliou a anterior e instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena nas escolas, a Lei nº 12.288/10 que criou o Estatuto da Igualdade Racial e a Lei nº 12.711/2012 que criou a obrigatoriedade das cotas raciais nas universidades públicas federais e institutos federais de educação.

Acreditamos que o estudo das relações étnico-raciais dentro da escola pública onde estão massivamente os estudantes negros nos permitirá entender como o embate entre o racismo e antirracismo está finalmente se dando no Brasil após tantos séculos de convivência passiva da sociedade com o racismo. Com a inserção de milhões de estudantes negros nas escolas e outros milhares na universidade na primeira década do século XXI, podemos introduzir com base nos dispositivos da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (DCN's/2004)<sup>9</sup>, desde o ensino básico à universidade, aulas que problematizem o racismo no Brasil e criem condições para que a sociedade se torne antirracista e nos constituamos assim num país verdadeiramente democrático, é nisso que cremos.

Escolhemos o período de (1996 – 2018) como recorte temporal para nossa pesquisa, pois percebemos que nele os debates sobre o racismo no Brasil se avolumaram e ganharam força decisiva na arena política brasileira com a implantação de políticas públicas que não estavam mais só preocupadas com o mero ingresso das crianças e adolescentes na escola, mas pressupunham um combate permanente ao racismo por meio de instrumentos legais que transformassem o modo de educar das escolas públicas e do sistema de ensino em geral.

Além disso, foi nesse período que ocorreu a Conferência de Durban na África do Sul em 2001. Com a realização da *Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância* na cidade de Durban na África do Sul reunião com lideranças políticas do mundo inteiro e na qual o Brasil fez-se presente com uma delegação numerosa, foi importante porque finalmente nos reconhecíamos publicamente e internacionalmente como um país racista.

Os estudos preparatórios e as conclusões que se seguiram a Durban permitiram compreender a enorme segregação social que prevalecia no país há longo tempo, sustentada pelo racismo e o preconceito de cor. As discussões se avolumaram gerando um documento veemente que deveria ser levando para

---

<sup>9</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-raciais, de agora em diante vamos referir-se a elas sempre como DCN's/2004.

Durban com o intuito de denunciar os males do racismo no nosso meio social e sustentar como este prejudica a vida de milhões de pessoas através de um discurso de silenciamento e invisibilização que impede uma população inteira de melhorar seus índices sociais e econômicos devido à concentração de poder e influência cultural nas mãos de um grupo que se auto-intitula superior devido suas origens europeias e brancas

Assim o recorte temporal escolhido para nossa pesquisa se apresentou a nós como um período de grandes mudanças sociais, políticas e econômicas no Brasil. Além disso, percebemos que nesse período de duas décadas as transformações ocorridas na sociedade brasileira foram tão intensas que evidentemente a própria estrutura e funcionamento do ensino e da escola tiveram que espelhar essas transformações.

É o período de intensificação das críticas sobre o silêncio dos historiadores brancos com relação ao protagonismo da população negra como sujeito ativo da história na luta pelo fim da escravização dos pretos em nosso país e também com relação a sua ação política ao longo do século XX em busca do reconhecimento de sua cidadania e direitos políticos, econômicos e sociais.

Como sabemos, foi nesse período que se desencadeou também que se intensificou mais ainda o embate político entre as lideranças negras e a elite branca reacionária e conservadora do Brasil. Esses embates foram impulsionados por questões históricas, como a tentativa da elite criar uma imagem do Brasil miscigenado e sem conflitos raciais para as celebrações dos 500 anos do descobrimento a serem realizadas ao longo do ano 2000, houve também a chegada ao poder do Partido dos Trabalhadores que trouxe consigo as vozes e lutas dos Movimentos Negros que apoiaram a campanha vitoriosa de Luís Inácio Lula da Silva em 2002.

Mas a elite branca logo reagiria contra a intensificação das lutas de combate ao racismo e as propostas de uma sociedade antirracista onde o negro desfrutasse dos ganhos econômicos, culturais e políticos da Nova República, agora governada por um presidente que de alguma forma teria que ouvir as vozes dos Movimentos Negros e movimentos sociais que o haviam ajudado a se eleger.

Mesmo tendo participado ativamente de uma campanha eleitoral vitoriosa que levou ao poder um presidente que havia sido operário, retirante nordestino e cujas principais bases eleitorais era a massa de trabalhadores, os Movimentos Negros não chegaram a auferir dos direitos civis que há décadas vinham sendo pleiteados. Foi preciso que as lutas e pressões políticas contra os membros do governo petista se fizessem forte e insistente.

Isso mostra que apesar dos ganhos do período ainda há um longo caminho para a superação do racismo na nossa sociedade, além disso, a emergência de políticos reacionários e discursos racistas nos poderes legislativo e executivo na última década (2010 – 2020) fizeram com que mesmo as conquistas dos anos 2000 fossem bastante relativizadas e os ganhos advindos com a Lei nº 10.639/2003 e 11.645/2008 vão aos poucos sendo relegadas aos nichos escolares de educadores e professores que promovem ações individualizadas com pouca repercussão até mesmo no cotidiano da escola onde exercem a docência.

Diante desse imenso conjunto de fatos históricos ocorridos no período do recorte temporal escolhido por nós para situar nossa pesquisa, nos propomos a realizar nossas reflexões tomando como base a história da educação dos estudantes negros da cidade de Milagres. Nossa pesquisa analisou o cotidiano da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes, unidade de educação pública da rede estadual do município de Milagres que durante mais de três décadas foi à única instituição pública a ofertar o ensino médio na cidade.

Para a realização de nossa pesquisa optamos pelo método qualitativo, pois este método de pesquisa nos permitiu compreender melhor nosso objeto de estudo, objeto este que faz parte de nossas vivências pessoais, uma vez que há mais de uma década realizamos uma intensa atuação pedagógica dentro da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes.

Sabendo que o método qualitativo pressupõe um engajamento direto do pesquisador com seu ambiente de pesquisa, pois:

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações (sic) podem ser mais bem compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de

ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registos oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48).

Assim ao fazermos a opção pelo método qualitativo de pesquisa o fizemos cômicos de que ele satisfaz nossa proposta que é a de compreender como ocorreu a inserção dos estudantes negros no ensino público no período de 1996 a 2018, tomando como base a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 10.639/2003, e o Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais bem como os desdobramentos desses dispositivos legais no cotidiano do estudante negro, elegendo como espaço de referência o caso do município de Milagres-CE.

Vivenciando cotidianamente a realidade da educação pública da cidade de Milagres, a partir da nossa atuação como professor do ensino básico. Como desde 2012 atuo diretamente no ensino básico da cidade de Milagres, desenvolvendo tanto na rede privada, ensino fundamental e médio, quanto na rede pública, (nesta atuo somente no ensino médio), desenvolvi ao longo de quase uma década aulas de história voltadas para a prática de um ensino antirracista no cotidiano da sala de aula. Tais práticas serviram de paradigma para outros colegas de profissão e para a criação de novas práticas de ensino de história no município de Milagres.<sup>10</sup>

Como afirma (NEVES, 1996). Esse tipo de pesquisa, a qualitativa, reconhece o ambiente cultural onde se desenrola o fenômeno pesquisado como a fonte direta de dados a serem estudados e nesse caso o pesquisador passa a ser o instrumento fundamental para a efetivação da pesquisa.

---

<sup>10</sup> Em 2013 como professor de História da rede pública de Milagres, atuando no ensino médio desenvolvi em parceria com alunos e professores da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes o projeto Memória de Velhos, onde coletamos falas de pessoas negras de Milagres sobre trabalho, cultura e história dos afro-brasileiros no município na segunda metade do século XX, Em 2014 e 2015 eu desenvolvi com alunos da mesma escola o projeto O Homem Kariri em Milagres, indígenas e afro-indígenas no Vale do Riacho dos Porcos, em 2016 e 2017 desenvolvo com os alunos do Colégio Patronato Dona Zefinha Gomes o projeto Pequena África no Brasil, onde estudei com os alunos do 5º no do ensino fundamental os elementos da cultura afro-brasileira em Milagres. O resultado desses projetos podem ser consultados no blog da escola no endereço: <https://lmlcrede20.blogspot.com>.

Sabemos também que “... a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que está frequentemente invisível para o observador exterior”. (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Assim consideramos imprescindível o uso do método em questão para que pudéssemos analisar com perspicácia epistemológica aquilo que desejávamos tanto conhecer: as mudanças e permanências no cotidiano escolar desencadeadas com o acesso em massa dos estudantes negros a escola pública e possibilitadas pela LDBN/1996, Lei nº 9.394/1996, pela Lei nº 10.639/2003, pelo Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004 que instituiu as DCN’s/2004, e como suas efetivações podem levar a emergência de uma agenda e de práticas de educação antirracista que ao serem desenvolvidas no cotidiano da escola pública permitem aos estudantes negros vivenciarem sua história e cultura possibilitando-os se insurgirem contra o racismo estrutural.

No que se refere a base teórica do estudo fizemos uso de autores como Achille Mbembe, filósofo negro que já na década de 2000 se insurgiu contra as práticas historiográficas, epistemológicas e filosóficas do ocidente que impunham restrições ao agenciamento da *razão negra*. Esse conceito que é apresentado na sua obra *Crítica da Razão Negra* (2012) é uma análise sobre a perspectiva da descolonização da razão a partir de um projeto decolonial. O autor estabelece ideias fundamentais para compreendermos como a civilização ocidental erigiu ao longo de séculos a partir de uma perspectiva filosófica e histórica eurocentrista uma visão de mundo em que a história, as ideias e a cultura não europeizada da África, da América e da Ásia foram sendo enquadradas pelo colonialismo, o imperialismo e o racismo. A razão negra é o modo de pensar sobre o negro e o que é negro no ocidente.

Ainda de Achille Mbembe fizemos uso do livro *Necropolítica* (2016) e seus principais conceitos como *devir-negro*, *necropoder*, para compreendermos o processo de sucateamento das escolas públicas no período do nosso recorte temporal e também a centralização da escola num currículo e num ensino de história que privilegia os valores e o protagonismo da branquitude ocidental.

Avançando ainda mais no nosso projeto reflexivo sobre a condição do estudante negro dentro das escolas públicas brasileiras fizemos uso das reflexões

de Sílvio Almeida, intelectual negro brasileiro e que atua fortemente no Movimento Negro, suas ideias encontram importante recepção em nosso estudo, pois para entendermos como o racismo atua em nossa sociedade e dentro da escola seu texto *O Que é Racismo Estrutural?* foi de importância basilar.

Dialogando com Sílvio Luiz de Almeida, *O que é Racismo Estrutural?*, analisamos como se formaram os estratos discursivos que levaram a exclusão do negro dentro das salas de aula logo após a sua inserção dentro desses espaços com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996. Nosso objetivo que era entender em que medida o racismo institucional, a discriminação racial, a meritocracia e o racismo estrutural, pensados por Sílvio Almeida no seu ensaio de 2018 impõem uma política da miséria, do extermínio e da manutenção da população negra nas mais baixas condições de vida e promovem a estrutura racializada da sociedade.

Finalmente para analisar as conquistas da população negra ao direito a educação e a escolarização, nós dialogamos com a educadora e historiadora da educação Nilma Lino Gomes, *Movimento Negro Educador* (2020). Nas suas reflexões sobre a problematização da necessidade de promoção de práticas de educação antirracista dentro da escola brasileira. Essa educadora defende há mais de duas décadas, a proposta de uma educação onde prevaleça o debate sobre a exclusão do negro dentro das escolas e de como imagem negativa da população negra, da sua história e identidade vem sendo difundida dentro desse espaço.

Além desses autores dialogamos com outros pensadores negros tão importantes para fundamentar nossa pesquisa e construir nosso esforço reflexivo. Assim fizemos também uso das ideias de MUNANGA (2008), LOPES (2014), SANTOS (1990).

Para refletir sobre as mudanças no cotidiano da escola com a chegada massiva dos estudantes negros e como a escola pública passou a ensinar sobre a história e a cultura de seus ancestrais, nós recorremos a um conjunto de fontes históricas, sempre interpretando tais fontes a partir da nossa base teórica, a saber: MBEMBE (2012 e 2016), ALMEIDA (2018), GOMES (2020) e os outros sempre que se mostraram necessários e que assim possibilitassem nosso conhecimento sobre o

cotidiano da escola pública Dona Antônia Lindalva de Moraes do município no decorrer do período (1996 a 2018).

Desse modo utilizamos as seguintes fontes de pesquisa:

Dados do censo escolar da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes tomando como objeto de análise aqueles coletados nos anos 2003, quando o Ministério da Educação informou que 95% de crianças e adolescentes estavam matriculados no ensino fundamental, (na ocasião a E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes, ainda ofertava o ensino fundamental e médio na cidade de Milagres); dados do censo escolar de 2005, dois anos após a criação da Lei nº 10.639/2003 e primeiro ano de vigência plena da DCN's/2004 que norteariam o trabalho dos professores com a educação para as relações étnico-raciais; dados do censo de 2012, quatro anos após a Câmara Municipal de Milagres aprovar a Lei nº 1.079/2008 que determinava a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira na rede municipal e orientava a Secretaria de Educação do município a criar no currículo escolar a disciplina História e Cultura Africana e Afro-brasileira, os dados desse ano são importantes porque a Escola Lindalva de Moraes começou a receber estudantes que tinham passado dois anos estudando conteúdos de étnico-raciais na rede municipal, além disso marca o momento em que já não havia mais turmas de ensino fundamental funcionando na rede estadual de Milagres. Finalmente analisamos os dados dos censos escolares de 2018, isto é, quinze anos após a criação da Lei nº 10.639/2003 e as DCN's/2004.

Outro material de pesquisa que foi fundamental para efetivarmos nosso trabalho foram os relatórios de matrícula da secretaria da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes, tais relatórios são documentos produzidos no ato matrícula onde os pais informam à escola dados pessoais sobre seus filhos: tipo sanguíneo, doenças congênitas, dificuldades de aprendizagens, renda familiar, religião, procedência escolar e mais importante para nossa pesquisa a autodeclaração de raça e gênero com a qual o pai, mãe e responsável ou o próprio estudante se identifica. Desses documentos preferimos os produzidos entre 2011 a 2018, pois foi o período imediatamente posterior em que os conteúdos de História Africana e Afro-brasileira se tornaram mais visíveis no cotidiano da educação pública de Milagres.

Analizamos igualmente dados do INEP, sobre participação dos adolescentes negros na educação nacional, especialmente no nível médio; também fizemos análises dos dados do IPECE (Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará) que produziu dados sobre a inclusão de estudantes negros nas escolas cearenses desde o ano 2000, e com mais profundidade a partir de 2008.

Analizamos o cotidiano da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes no período de 2003 a 2013 por meio do livro de ocorrências, este é um livro ata em que professores e a gestão da escola registraram os principais acontecimentos do cotidiano da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes e de falas de alunos e professores diretamente implicados nas questões raciais dentro do espaço dessa escola. Essas falas foram coletadas através das atas dos eventos, dos registros dos mesmos, (escrito ou em imagem) publicados no blog da escola <https://lmlcrede20.blogspot.com/>, e finalmente minhas próprias narrativas no cotidiano da sala de aula como professor de história da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes entre 2012 a 2020.

Foi fazendo a análise dessas fontes históricas que procuramos compreender como ocorreu a inserção dos estudantes negros no ensino público no período de 1996 a 2018, tomando como base a Lei nº 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 10639/2003, Lei da obrigatoriedade do ensino de História e cultura africana e afro-brasileira, o Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais bem como os desdobramentos desses dispositivos legais no cotidiano do estudante negro, elegendo como espaço de referência o caso do município de Milagres-CE.

Quanto ao *lócus* da nossa pesquisa privilegiamos Milagres, cidade onde eu atuo há quase uma década na docência e acompanhamos já a formação de toda uma geração de cidadãos. Milagres é um município do sul do Estado do Ceará cujos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), mostram a predominância de negros na composição de sua população. Segundo o censo 2010

a população de Milagres estava assim configurada: 338 pessoas se autodeclararam amarelas, 7.569 brancas, 19.113 pardas, 1.246 pretas e 3 indígenas<sup>11</sup>.

A presença do negro na cidade de Milagres é indubitável. Podemos perceber isto também nos documentos que polemizaram sobre a sua condição de trabalhador escravizado ainda no final do século XIX, pois segundo o historiador CHANDLER (1966), Milagres foi o último município do Ceará a emancipar seus escravizados após o 25 de março de 1884<sup>12</sup>. Como também pela presença visível de suas marcas étnicas no grosso da população do município, na preponderância de elementos afro-brasileiros na cultura desta cidade, como os congos, a banda cabaçal, as cantorias, a umbanda, as rezadeiras.

Mesmo com toda essa história, com sua população predominantemente negra e sua identidade cultural ligada as africanidades, isso não impede (como no Brasil em geral onde a maioria da população também é negra), que os negros do município vivam marginalizados. Vivendo de subempregos ou relegados à miséria na periferia da sede do município ou em trabalhos mal remunerados na zona rural.

No que se refere ao formato de apresentação dos resultados da pesquisa, o texto está organizado da seguinte forma:

No capítulo 1, cujo título é **O ENSINO PÚBLICO E AS FALAS SOBRE ESCOLA E DEMOCRACIA**, nós refletimos sobre as transformações do cotidiano da escola pública desde fins da década de 1990 até fins da década de 2010. Analisamos como a atuação dos Movimentos Negros e a presença de estudantes negros nas salas de aula pressionaram a sociedade e o estado desencadeado as importantes mudanças nas práticas pedagógicas do ensino de história, procuramos compreender como as leis, diretrizes e estatutos e políticas antirracistas que foram conquistas dos movimentos negros desencadearam insurgências epistêmicas no ensino de história e novas formas de vivências e de socialização dentro da cultura escolar.

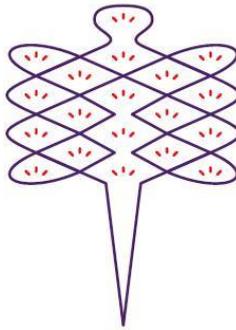
---

<sup>11</sup> Dados disponíveis em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil>, e acessado em 06 de novembro de 2019.

<sup>12</sup> Historiadores como Billy Chandler (1966), Eduardo Campos (1983) e mais recentemente José Hilário Ferreira Sobrinho (2011), escreveram sobre essa resistência dos escravocratas de Milagres em emancipar os trabalhadores escravizados do município em 25 de março de 1884, prorrogando a escravidão na cidade até fins de 1886.

No capítulo 2, **ENSINO DE HISTÓRIA E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO COTIDIANO DA SALA DE AULA NO MUNICÍPIO DE MILAGRES-CE**, nós refletimos sobre as práticas de ensino antirracistas na rede pública de ensino de Milagres a partir da problematização da lenta e pontual efetivação da Lei nº 10.639/2003 no ensino público do Ceará desde o ano de 2005.

O capítulo 3, **A REDENÇÃO BASTARDA: PRETOS, PRETAS E A HISTÓRIA ENSINADA NA E.E.M. DONA ANTÔNIA LINDALVA DE MORAIS** teve como objetivo analisar o cotidiano da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes, para compreender como as DCN's/2004 vêm sendo abordadas e efetivadas na história que se ensina na escola pública. Abordamos a história das relações étnico-raciais dentro dessa instituição para compreendermos como a história ensinada pode fazer-se uma prática libertadora e transgressora para os estudantes negros e o corpo discente em geral.



13

## Capítulo 1

# O ENSINO PÚBLICO E AS FALAS SOBRE ESCOLA E DEMOCRACIA

*Tava durumindo cangoma me chamou,*

*Tava durumindo cangoma me chamou,*

*Disse levante povo cativoiro já acabou.*

(Clementina de Jesus, cantora)

---

<sup>13</sup> Nas páginas de abertura dos capítulos usei estes símbolos da geometria Sona um povo da África austral.

## Capítulo 1 - O ENSINO PÚBLICO E AS FALAS SOBRE ESCOLA E DEMOCRACIA

O objetivo desse capítulo é refletir sobre a história da educação pública, sobre o ensino de história e as propostas de transformações didáticas no modo de se ensinar a História no período de (2003 a 2018). Abordaremos neste capítulo as lutas do movimento negro destacando principalmente as lutas da década de 1990, lutas essas que somadas aos embates políticos que vieram ocorrendo ao longo do século XX viabilizaram importantes conquistas para a população negras e vão consolidando as políticas de combate ao racismo na sociedade e propõem mudanças dentro do espaço escolar.

Nosso objetivo é pensar as os caminhos das lutas em favor da escolarização do negro e da inserção nos currículos escolares de sua história e de sua cultura principalmente após a Lei nº 10.639/2003. Queremos analisar neste capítulo como os debates sobre as limitações da LDBN e as aberturas legais que esta possibilitou dentro das instituições de ensino, bem como na atuação docente, vieram alimentando as discussões sobre a necessidade de uma educação inclusiva e de uma escola antirracista.

Analisaremos como a atuação dos movimentos negros na sociedade e na educação vai pressionar as escolas na direção de um movimento de questionamento permanente sobre os modelos de ensino das disciplinas e principalmente da disciplina de História e do currículo escolar. Refletiremos como os modelos até então manifestamente eurocentrados na perspectiva da branquitude até as últimas décadas do século XX passa a ser questionado na década de 2000, o que desencadeia o protesto por mudanças imediatas na organização dos currículos escolares e nas práticas do ensino de História.

As aprovação da Lei nº 10.639/2003 foi uma importante conquista dos movimentos negros e isto é analisado por nós no presente capítulo, mas nos detemos com maior atenção nos desdobramentos dessa conquista sobre as pautas desses movimentos pelos direitos dos negros no Brasil, principalmente pelo direito do negro ao ensino da sua história e da sua cultura no espaço da sala de aula.

## **1.1 – O ensino público e o desafio da agenda antirracista no Brasil do século XXI**

A década de 1980 que foi considerado pelo senso comum como a década perdida do Brasil, na verdade assinalou um decênio de importantes ganhos para nossa sociedade, pois foi o período em que as lutas por democracia e democratização e redemocratização do país se intensificou.

Das greves dos trabalhadores por melhores salários, ao protesto de artista e intelectuais por liberdade de expressão no início da década, chegamos ao movimento pelas eleições diretas para presidente da república em 1984 e o ressurgimento de uma Nova República governada através de princípios democráticos garantidos pelo presidente eleito, José Sarney, no seu discurso de posse em 1985, princípios esses que foram finalmente assegurados pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Encerrando a década de importantes ganhos para a democracia brasileira tivemos em 1989 a aprovação da Lei nº 7.716/1989 que criminalizou o racismo e em 1990 a participação brasileira na Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia que desencadearia um importante movimento em favor da garantia de educação pública e gratuita para todos os brasileiros ao longo da década de 1990.

O papel da Comissão da Família, da Educação, Cultura e Esportes, da Ciência e Tecnologia e da Comunicação da Assembleia Constituinte Nacional, que atuou entre 1987 a 1988 era criar um texto com propostas de leis que conseguisse unificar as várias posições sobre educação pública e determinar qual seria a atribuição do estado na garantia dessa educação a todos os brasileiros.

O resultado foi à adoção de um texto conciliatório que abrigasse em si os interesses políticos em jogo na constituinte de 1988, os anseios da sociedade civil e os pontos de vista dos poderes em vigência naquele momento. Foram conquistas constitucionais importantes, pois garantiram à criação e a promoção de importantes políticas educacionais que seriam empreendidas pelo estado brasileiro ao longo das três décadas que se seguiram a promulgação da carta constitucional de 1988.

O artigo 205 que prevê educação como “...direito de todos e dever do Estado e da família...” (RT, 2007), estabelecia uma importante responsabilização dos poderes públicos na garantia e efetivação do direito de todos terem acesso ao ensino público, o direito a escolarização gratuita. O Brasil apresentava a primeira tentativa realmente séria de correção fazer a correção de uma de suas mais antigas formas de exclusão social.

Ao se propor garantir educação pública à população brasileira o estado estabelecia finalmente que era responsabilidade sua ofertar vagas nas escolas sem discriminação de classe, renda, cor da pele ou qualquer outro gênero de limitação de acesso à escolarização e educação em geral. Assim, diferentemente das legislações anteriores que praticamente não impunham nenhuma obrigação do estado com relação à oferta de educação pública, a Constituição de 1988 previa responsabilização progressiva dos governos com relação à garantia de educação pública e o acesso a esta.

Importante levar em conta a continuidade do artigo em questão “... será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade...” (RT, 2007), ao propor que a sociedade colaboraria diretamente no processo de construção de um projeto de educação pública para o país, a Constituição de 1988 estabelecia a necessidade de uma parceria que seria decisiva para impulsionar as mudanças na estrutura da educação e da escola brasileira nas décadas de 1990 e 2000, culminado com o Plano Nacional de Educação PNE/2014, que foi efeito de uma emenda constitucional que amarrou decisivamente qual o percentual do Produto Interno Bruto (PIB) da economia brasileira deveria ser investido anualmente na educação.

Sem dúvida a atuação da sociedade civil em favor da educação pública nos últimos trinta anos, isto é, desde a última década do século XX às duas primeiras décadas do século XXI, foram fundamentais para exercer pressões sobre o estado e obrigá-lo a cumprir o que está garantido na Constituição Federal de 1988. Sem essa participação da sociedade o artigo 205 teria permanecido como letra morta, pois tal fenômeno já ocorrera com textos de leis semelhantes impressos nas cartas magnas

do país, essas que foram votadas e promulgadas ou mesmo outorgadas entre 1934 a 1969.

Para a Mariana Vilela:

A Constituição, por ser nova e muito pródiga em trazer mecanismos de participação, requer também um olhar de paciência e compreensão. Ela não se efetiva sozinha. A escola é prova disso. A Constituição de 88 escreve que a educação serve para formar para a cidadania, para o trabalho e para o pleno desenvolvimento da pessoa. Ali, há uma concepção importante de educação integral<sup>14</sup>.

O engajamento da sociedade e dos grupos de interesse na luta pela educação pública, pela efetivação do artigo 205 representou sem dúvida um ponto decisivo na consolidação da democracia brasileira e fortaleceu o ideal de construção de um país voltado para a construção de uma estrutura social onde as disparidades sociais e econômicas fossem corrigidas. A escola pública assumiu um papel político decisivo na Nova República Brasileira. Segundo a educadora e socióloga Helena Singer:

A escola pública é uma conquista importante para o direito à educação e para a democracia como um todo porque efetivamente está disseminada pelo país, e é o único equipamento público, além da intervenção policial, que chega em todos os cantos.<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Mariana Vilela, em: Constituição de 88 e a construção da escola democrática, texto disponível em <https://educacaointegral.org.br/reportagens/constituicao-de-88-e-a-construcao-da-escola-democratica/>, acesso em 04 de abril de 2021.

<sup>15</sup> Helena Singer, em: Constituição de 88 e a construção da escola democrática, texto disponível em <https://educacaointegral.org.br/reportagens/constituicao-de-88-e-a-construcao-da-escola-democratica/>, acesso em 04 de abril de 2021.

A politização da função da escola pública era inevitável no contexto político, social e econômico do qual emergiu o Brasil após 21 anos de ditadura civil-militar e um histórico de governos conservadores e que favoreciam explicitamente as elites oligárquicas do país.

No início da década de 1990 os indicadores sociais do Brasil eram os piores do mundo. A riqueza produzida pela classe trabalhadora era extremamente mal distribuída e estava concentrada particularmente nas mãos de uma minoria. A inflação corroía salários e havia milhões de brasileiros abaixo da linha da pobreza absoluta.

Numa reportagem de 19 de dezembro de 1990 a Revista Veja do estado de São Paulo apareceu com um artigo que trazia o seguinte texto:

(...) O real problema que o Brasil tem para discutir, entretanto, chama-se miséria e envolve 60 milhões de cidadãos que não têm casa, nem escola para colocar os filhos, nem esperança. É uma população maior que a de países como a França e a Coreia do Sul, e equivale a duas vezes a da Argentina. É esse o problema, é dele que derivam episódios como o de Diadema e é por sua causa que há cada vez mais gente morando na rua — talvez e nenhuma outra época, na verdade, a miséria tenha se tornado tão maciçamente visível no cotidiano do país como agora. (EDIÇÃO 1161, disponível em: <https://veja.abril.com.br/acervo/#/edition/33383?page=1&section=1>, acesso em 05 de abril de 2021).

A tragédia de Diadema a qual se refere o trecho da reportagem acima é a morte de dois trabalhadores durante a execução de uma ação de desocupação de propriedade privada empreendida por quatrocentos soldados da polícia militar do Estado de São Paulo, na segunda semana de setembro de 1990, quando duas mil famílias que haviam invadido um terreno de 240.000km<sup>2</sup> na região metropolitana da capital paulista entraram em conflito com os policiais procurando resistir à ação de reintegração de posse da área ordenada pela justiça.

No conflito, o ajudante de pedreiro Noraldino Ferreira dos Santos, de trinta e cinco anos, casado e pai de três filhos, este trabalhador foi assassinado com três tiros disparados pelas armas dos policiais. Outro trabalhador cujo nome a

reportagem da Revista Veja não informa, ele foi morto pela polícia e ainda duzentas pessoas, das que ocupavam o terreno saíram feridas, algumas graves e outras leves.

A pobreza extrema, a falta de moradia, o analfabetismo, a falta de escolas para crianças e adolescentes em todo o território nacional, eram consequências da histórica concentração de renda no Brasil. Há muitas décadas que o problema já havia sido percebido pelos estudiosos da conjuntura nacional. Sociólogos já vinham denunciando desde a década de 1950 as consequências funestas da concentração de renda nas mãos de grupos privilegiados e os baixíssimos investimentos do governo federal nas áreas social.

Relatórios da ONU (Organização das Nações Unidas), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), FAO (Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura) denunciaram ao longo da década de 1980 os problemas ocasionados pela miséria no Brasil. Dentro do próprio governo federal e dos governos estaduais havia pleno conhecimento daquilo que a reportagem traz, isto é, que sessenta milhões de brasileiros não usufruíam os direitos básicos para si e suas famílias, entre esses direitos básicos, um dos que lhes eram negados e que provocava enormes distorções no processo de construção da cidadania no Brasil, era a não oferta de educação básica para milhões de crianças e adolescentes em todas as regiões do país.

A escolarização da população brasileira não fora compreendida como prioridade política dos sucessivos governos do nosso país, desde o Período Imperial até a década de 1990, houve interesses apenas pontuais em resolver o problema da falta de escolas e de um plano nacional de educação minimamente executável que permitisse corrigir os altos índices de analfabetismo e aumentar os baixíssimos índices de escolarização dos brasileiros.

A Constituição de 1988 estabeleceu as obrigações do estado e da sociedade com relação à educação nacional, mas seria preciso um amplo engajamento dos grupos de interesse e da sociedade civil para que fosse pensado um projeto de lei que regulamentasse e tornasse exequível o artigo 205 da Carta Magna de 1988.

Sem uma lei que especificasse as atribuições da federação, dos estados, municípios, autarquias, secretarias, grupos de trabalho, a própria sociedade com relação ao papel que deveriam assumir diante da necessidade de educar e escolarizar os brasileiros, não haveria meios de fazer valer o dispositivo constitucional.

Ainda no mês de dezembro de 1988, dois meses após a promulgação da sétima constituição do Brasil, esta que está em vigor até nossos dias e que foi chamada na época de Constituição Cidadã, começou a tramitar na câmara federal um projeto de lei apresentado pelo deputado Octávio Elísio (PMDB), que propunha a criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional, (LDBN).

As legislações que existiam no Brasil e que regulamentavam a educação eram fragmentárias e provinham da década de 1960 e do período da ditadura civil-militar (1964-1985). A educação era regida por quatro legislações federais, eram elas: Lei nº 4.024/61, Lei nº 5.540/68, Lei nº 5692/71 e Lei nº 7.044/82, como também pelo Sistema Nacional de Educação (SNE) ligado ao MEC.

Tanto a proposta apresentada em 1988, e em março de 1989, pelo presidente da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da câmara federal, deputado Ubiratan Aguiar (PMDB), que formou um grupo de trabalho coordenado pelo deputado Florestan Fernandes (PT), elas propunham a unificação da legislação sobre educação no Brasil, para que assim fosse garantida a execução de um projeto de escolarização que pudesse ser acompanhado e fiscalizado pela própria sociedade.

Assim começou a longa tramitação da Lei nº 9.394 que só seria votada pelas duas câmaras legislativas do Brasil (Câmara e Senado Federal) ao longo de 1996 e promulgada em dezembro do mesmo ano. Durante o processo de tramitação da lei que estava destinada a mudar a face da educação pública no país, vários fóruns nacionais, internacionais, comissões, subcomissões e grupos de trabalho foram realizados para discutir os aspectos da educação pública entre nós.

Em 1990, entre os dias 05 a 09 de março na cidade de Jomtien na Tailândia a UNESCO promoveu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. O órgão vinculado a ONU reuniu centenas de representantes dos países do mundo, nações que na época estavam ainda divididas em três blocos: países do Primeiro Mundo, formado por nações do bloco capitalista, países do Segundo Mundo, formado por sociedades de economia planificada, isto é, socialistas e países do Terceiro Mundo, nações pobres ou em desenvolvimento, como era o caso do Brasil.

A conferência laborou um documento, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos que determinava uma série de providências políticas, planos e ações a serem promovidas pelos países participantes da conferência internacional durante a década. No preâmbulo o documento afirma que,

...o mundo está às vésperas de um novo século carregado de esperanças e de possibilidades. Hoje, testemunhamos um autêntico progresso rumo à dissensão pacífica e de uma maior cooperação entre as nações. Hoje, os direitos essenciais e as potencialidades das mulheres são levados em conta. Hoje, vemos emergir, a todo momento, muitas e valiosas realizações científicas e culturais. (UNICEF. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>, acesso em 10 de abril de 2021.)

E conclui o seguinte:

Essas novas forças, combinadas com a experiência acumulada de reformas, inovações, pesquisas, e com o notável progresso em educação registrado em muitos países, fazem com que a meta de educação básica para todos – pela primeira vez na história – seja uma meta viável. (UNICEF. disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>, acesso em 10 de abril de 2021.)

Sem dúvida é uma visão otimista da conjuntura internacional, foi esse otimismo que levou os delegados dos países participantes da conferência a estabelecerem as metas para os planos de educação e projetos de escolarização a

serem pensados para as realidades específicas de cada país. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, estabelece nos seus artigos prazos e metas para as futuras políticas educacionais que os países que a assinassem deveriam adotar para resolver as deficiências nos planos de educação e escolarização adotados até então e que vinham se mostrando incapazes de promover uma educação inclusiva e verdadeiramente democrática.

A Conferência de Jomtien denuncia a as distorções da educação no mundo inteiro. Afirma nos seus documentos que dos cem milhões de crianças do mundo privadas de escolas, cerca de sessenta milhões eram meninas, também informa que havia no mundo 960 milhões de adultos não alfabetizados e que o analfabetismo funcional crescia de forma alarmante nos países ricos e pobres, e finalmente registrava que o número de pessoas, crianças e adultos que não concluíam o ensino básico era crescente.

Para viabilizar a efetivação do que fora estabelecido nos dez artigos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, foi estabelecido uma série de objetivos e metas para amparar os países signatários na criação de seus planos decenais de educação. Dizia o documento que cada país deveria também criar suas metas de acordo com suas próprias realidades políticas, econômicas e sociais, mas determinava que isto fosse feito em consonância com algumas determinações propostas de antemão na própria conferência:

Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, que não são assistidas e com deficiências;

1 - Acesso universal e conclusão da educação fundamental (ou qualquer nível mais elevado de educação considerado "básico") até o ano 2000;  
2 - Melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que a percentagem convencionada de uma amostra de idade determinada (por exemplo, 80% da faixa etária de 14 anos), alcance ou ultrapasse o padrão desejável de aquisição de conhecimentos previamente definido;  
3 - Redução da taxa de analfabetismo adulto à metade, digamos, do nível registrado em 1990, já no ano 2000 (a faixa etária adequada deve ser determinada em cada país). Ênfase especial deve ser conferida à alfabetização da mulher, de modo a reduzir significativamente a desigualdade existente entre os índices de alfabetização dos homens e

mulheres;

4 - Ampliação dos serviços de educação básica e capacitação em outras habilidades essenciais necessárias aos jovens e adultos, avaliando a eficácia dos programas em função de mudanças de comportamento e impactos na saúde, emprego e produtividade; (UNICEF. disponível <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>, acesso em 10 de abril de 2021.)

Desde a primeira meta já percebemos que este documento foi um importante divisor de águas para as políticas educacionais dos países que dela participaram, pois estabelece a necessidade de inclusão das crianças com deficiência no processo de escolarização. Também deixa claro nas metas seguintes a necessidade de universalizar o acesso à educação fundamental e criar instrumentos políticos que permitissem as crianças e adolescentes concluírem esse nível de ensino até os 14 anos de idade.

O ponto 4 estabelece a meta de em uma década (1990 a 2000) reduzir pela metade a o índice de analfabetismo adulto registrado no início dos anos de 1990 e finalmente a meta 5 a ampliação progressiva dos serviços de educação básica para que todos fossem envolvidos por uma ampla política de escolarização dentro dos países que assinaram o documento.

A participação brasileira entre os mais de dez mil delegados e centenas de jornalistas foi importante para ampliar significativamente o debate nacional por uma política de educação que fosse unificada, estruturada e eficaz em todo o território nacional. Estava bem claro para toda a sociedade que os anos anteriores haviam sido perdidos e que um dos principais motivos para o baixo desenvolvimento humano do país era os péssimos índices de escolarização da maioria dos brasileiros.

Como vimos acima, a Constituição Cidadã de 1988 determinava que o estado proviesse à educação pública no país, mas tal determinação já havia estado presente em outros textos constitucionais desde a década de 1930, mas a realidade da educação no Brasil continuava péssima, assim a participação efetiva da sociedade exigindo do estado o cumprimento da lei seria fundamental para que a

constituição fosse cumprida. O Estado brasileiro é sustentado principalmente através de práticas de necropoder, foi por meio das tecnologias da necropolítica<sup>16</sup> que o nosso país manteve a população pobre e negra de toda a federação sob o domínio de poderes despóticos durante a Ditadura Civil-militar (1964 – 1985) como também do Estado Novo (1937 – 1945). Mas também nos chamados períodos democráticos a necropolítica foi largamente empregada para calar e controlar a população em geral. O aparelho policial dos estados brasileiros sempre foi muito eficaz na execução da necropolítica, vimos isto funcionar no caso dos trabalhadores sem teto de Diadema em São Paulo, apresentado acima.

Outro parêntese de prática necropolítica utilizado durante décadas no país inteiro foi à privação de milhões de brasileiros ao acesso a educação, a possibilidade de frequentar a escola e assim conquistar efetiva participação política e um intenso protagonismo social ou mesmo ascender economicamente. Ao manter milhões de brasileiros vegetando em subempregos, na informalidade, jogados em bairros inóspitos das periferias das grandes e médias cidades e ao abandonar trabalhadores rurais à miséria congênita no campo e pequenas áreas urbanas do interior do Brasil, os governos promoveram largamente práticas necropolíticas do deixar morrer e fazer morrer para melhor dominar e silenciar.

Enquanto os brasileiros estiverem apenas ocupados em sobreviver e se manterem vivos, não poderiam exigir o cumprimento dos dispositivos constitucionais e obrigar os governos federal, estaduais e municipais cumprir a lei. A educação é um dos principais instrumentos de enfrentamento das tecnologias da necropolítica e que favorecem a democratização de um país.

Sem dúvida a participação brasileira em Jomtien foi valiosa, pois houve mudanças de atitude com relação à noção do que deveria ser proposto como um projeto de educação nacional. O contato com as democracias liberais e as democracias sociais democratas do mundo fortaleceu a consciência política dos

---

<sup>16</sup> Necropolítica é a capacidade de estabelecer parâmetros em que a submissão da vida pela morte está legitimada. Para Mbembe, a necropolítica não se dá só por uma instrumentalização da vida, mas também pela destruição dos corpos. Não é só deixar morrer, é fazer morrer também.

grupos de interesse envolvidos no projeto de reforma da educação sobre a necessidade de escolarizar o país inteiro.

Em novembro 1993, o Ministério da Educação apresentou a sociedade brasileira, o Plano Decenal Educação Para Todos. O plano foi um marco importante para a organização das políticas de educação no país, pois seguindo as metas e objetivos traçados em Jomtien, estabelecia os fundamentos de uma política nacional de educação para o Brasil.

O Plano Decenal Educação Para Todos foi elaborado pelo Ministério da Educação ao longo do ano de 1993 e contou com a participação de várias entidades civis que atuaram na construção do modelo de educação que se desejava para o país inteiro. Como apoio ao processo de planejamento, discussão e elaboração bem como objetivando ampliar as dimensões políticas e técnicas, instituiu-se, um Comitê Consultivo do Plano, que foi integrado inicialmente pelas entidades da sociedade civil, pois como vimos acima, para fazer valer o artigo 205 da constituição federal seria preciso uma ampla atuação da sociedade brasileira em geral.

Desse modo entidades como o CONSED (Conselho Nacional dos Secretários de Educação) e a UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), o Conselho Federal de Educação (CFE); Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); Confederação Nacional das Indústrias (CNI); Conferência Nacional dos Bispos do Brasil/Movimento de Educação de Base (CNBB/MEB), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), UNESCO e UNICEF. Logo se articularam para compor com seus delegados e representantes os grupos e mesas de trabalho que debateriam o plano decenal.

Posteriormente, mas ainda no primeiro semestre de 1993, outras entidades civis se uniram ao colegiado já formado anteriormente e este foi ampliado, incluindo agora novos membros como o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, a Confederação Nacional das Mulheres do Brasil (CNMB), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e o Ministério da Justiça.

O documento que este colegiado aprovou e que posteriormente foi submetido à aprovação do Ministério da Educação e das comissões de educação, constituição

e justiça do congresso nacional e finalmente do plenário das duas casas legislativas mostra o intenso desejo da sociedade brasileira em assistir transformações efetivas na realidade da educação pública no país.

Destacamos aqui o objetivo nº 2 do capítulo 2 deste documento:

2- Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento:

- a) Assegurando a todas as unidades de ensino padrões básicos de provisão de ambiente físico, de recursos e tecnologias instrucionais, de competências pedagógicas e de gestão, para o desenvolvimento de processos de ensino de boa qualidade;
- b) Reduzindo os diferenciais de progressão escolar e de desempenho cognitivo e social entre regiões, locais de domicílio e grupos sociais em situações específicas;
- c) Oferecendo a estudantes de dez a 14 anos, em risco de deserção escolar, oportunidades apropriadas para mantê-los no sistema até à conclusão da educação fundamental, com eficaz educação no e para o trabalho;
- d) Oferecendo ao trabalhador oportunidades educacionais no próprio local de trabalho, ou próximo a ele, de preferência antes da jornada de trabalho;
- e) Implementando estratégias de ensino para atender às necessidades específicas de aprendizagem de cada aluno, assegurando a todos uma educação de qualidade que respeite e promova a construção da identidade da criança e do adolescente;
- f) Diferenciando modalidades, métodos e estratégias educativas apropriadas às necessidades de aprendizagem de indígenas, crianças de áreas rurais pobres e de expansão de fronteiras, bem como de trabalhadores de setores informais;
- g) Ampliando a jornada escolar e o ano letivo. (Plano Decenal Educação para Todos, MEC, 1993, p.28, disponível em [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select\\_action=&co\\_obra=24496&co\\_midia=2](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=24496&co_midia=2), acesso em 11 de abril de 2020).

Os autores do plano estabelecem como meta para ser alcançada, em uma década (1993 a 2003), a universalização do ensino e das aprendizagens escolares, desencadeando através dessa universalidade uma série de oportunidades para as crianças e adolescentes que tivessem acesso ao ensino universal, tais oportunidades seriam sem dúvida a melhoria nas suas condições sociais, econômicas e políticas no Brasil.

Para que tal objetivo seja alcançado o plano descreve que deverão ser assegurados ambientes físicos, recursos, tecnologias e também competências

pedagógicas para a criação de um ensino público de boa qualidade. Propõe igualmente uma redução dos diferenciais cognitivos entre os grupos sociais e as regiões do Brasil, isto para que haja um mínimo de distorções etárias entre os estudantes do país inteiro.

Propõe um plano de combate a deserção escolar, que mais tarde, a partir do ano de 1999 será efetivado através do programa Bolsa Escola do governo federal. A ideia é impedir que crianças e adolescentes fossem mantidas fora da escola por suas famílias que as põe para trabalhar para ajudarem a complementar a renda familiar. Além disso, o plano sugere a necessidade de se realizar a escolarização dos trabalhadores sem o ensino básico completo, que segundo a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos compunham a massa de analfabetos funcionais no mundo.

Está também presente no documento a proposta de criação de determinadas estratégias de aprendizagem que desencadeassem nos estudantes um processo de construção identitária, partindo dos valores de sua comunidade, grupo social ou região do Brasil. Fala-se na necessidade da promoção de uma educação indígena e da elaboração de um projeto de educação que atendesse as demandas de aprendizagens dos estudantes pobres das áreas rurais e dos setores informais da economia. Finalmente propõe uma progressiva ampliação da jornada escolar e do próprio ano letivo.

Sem dúvida o Plano Decenal Educação para Todos foi importante para definir os parâmetros da educação brasileira e da escolarização dos brasileiros ao longo dos últimos anos do século XX. Elaborado e aprovado em 1993, o plano procurava corrigir as distorções sociais, econômicas e políticas do Brasil através da educação e por meio da escola. O problema da integração do negro na educação e na escola ainda estava praticamente intocado no plano decenal, acreditava-se que corrigindo as distorções da própria sociedade, ela se faria mais democrática e questões como o racismo estrutural, a branquitude identitária, tudo isto seria corrigido com a atuação da escola para todos.

Como veremos logo mais, esta percepção mostrou-se errada, pois à medida que a escola se massificava, o *devir-negro*, impôs-se sobre a cultura escolar e outros discursos antidemocráticos, racistas e racializantes emergiram dentro da sociedade e seu reflexo transpareceu muito nitidamente no cotidiano da escola brasileira.

Em 1996 o presidente da república sancionou a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, após longos oito anos de tramitação a lei foi aprovada pelo congresso nacional e publicada no Diário Oficial nas últimas semanas do ano, ela começaria a ser efetivada no ano letivo de 1997<sup>17</sup>

#### 1.1.1 – O lugar do negro e dos debates sobre a educação antirracista na história ensinada

A história do negro no Brasil está ideologicamente vinculada à ideia do negro-escravo. Falar do negro na história do Brasil pressupõe obrigatoriamente a visão do preto<sup>18</sup> passivo que aguentou pacientemente trezentos anos de escravidão e que ao ser libertado das correntes da opressão escravocrata pelos heróis abolicionistas entre os anos 1870-1888 desapareceu da nossa história deixando para trás somente traços de sua contribuição para essa história nacional protagonizada pela branquitude:

O negro foi frequentemente associado na historiografia brasileira à condição social do escravo. A menção ao primeiro remete-se quase automaticamente

---

<sup>17</sup> Para atingir as metas propostas no Plano Decenal Educação para Todos e efetivar a LDBN o governo Federal criou a partir de 1997 a campanha nacional de matrícula que além de veicular chamadas aos pais e responsáveis no horário comercial das emissoras de rádio e televisão procuraram mobilizar os gestores municipais para assumirem a responsabilidade pela garantia da matrícula de todas as crianças e adolescentes de 7 a 14 anos na escola. Outra ação importante foi a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que a partir dos anos de 1997 e 1998 passaram a ser distribuídos nas escolas como material de apoio aos professores na preparação na organização do tempo pedagógico e no planejamento das aulas.

<sup>18</sup> Compreendemos que palavras como preto e preta nem sempre são sinônimos utilizados em todas as localidades do Brasil para se referir a população afrodescendente em nosso país, mas constantemente nos remeteremos a elas, pois além de serem comuns no Nordeste do Brasil, Nilma Lino Gomes (2020) delas faz largo uso nos seus trabalhos sobre a educação antirracista.

à imagem do segundo. Negro e escravo foram vocábulos que assumiram conotações intercambiáveis, pois o primeiro equivalia a indivíduos sem autonomia e liberdade e o segundo correspondia – especialmente a partir do século XVIII – a indivíduo de cor. Para a historiografia tradicional, este binômio (negro-escravo) significa um ser economicamente ativo, mas submetido ao sistema escravista, no qual as possibilidades de tornar-se sujeito histórico, tanto no sentido coletivo como particular do termo, foram quase nulas. (CORREA, 2000, p. 87).

A história do ensino de história no Brasil mostra como o negro foi excluído dessa historiografia. O negro praticamente ainda não existe no discurso histórico dos historiadores brasileiros, pois nos materiais didáticos de História é como se após o fim da escravidão no século XIX a história do negro brasileiro desaparecesse no século XX e XXI (LOPES, 2014). Certo, não há dúvidas de que em números absolutos os escravizados no Brasil eram homens e mulheres negros, houve todo um processo de domínio e exploração da mão-de-obra negra escravizada desde o período colonial até o fim do império. Mas sustentar o discurso do escravizado passivo não contribui nem tampouco nunca contribuirá para a construção de uma História do negro no Brasil.

O ensino de história contribui largamente para fixar na mentalidade dos brasileiros a visão do negro não como protagonista da História, mas como coadjuvante escravizado. A escola, os professores, os discursos didáticos, as próprias universidades e seus cursos de licenciatura em História se posicionam univocamente como instrumentos de esquecimento da razão negra. Quer dizer, não fazem o negro aparecer como sujeito histórico, mas apenas como sujeitado da história, como afirma Fonseca:

Negros e escravos foram compreendidos como sinônimos. Isso resultou na construção de concepções que reduziram ambos à condição de objetos, ou seja, indivíduos em situação de absoluta dependência, sem nenhuma capacidade de ação dentro da sociedade escravista. Desta forma, a condição de sujeito foi negada, cedendo lugar a narrativas que delimitaram lugares sociais específicos para os membros desse grupo racial. (FONSECA, 2016, p. 24)

Os boicotes das elites com relação à história do negro e sua presença nas escolas e nas salas de aula foram ilimitados e ainda é em grande parte das nossas práticas de ensino mesmo após a Lei nº 10.639/2003. Negar aos pretos sua história, suas subjetividades, suas ações, seu protagonismo, forma mentalidades que se recusam a reconhecê-lo como detentor de qualidades inerentes a condição de todos os seres humano: racionalidade, sensibilidades, criatividade, historicidade, alteridade. Foi esse discurso que sempre foi usado pelas elites escravocratas do passado para impor a ideia de que ao negro que não tinha alma, cabia somente o trabalho escravo, pois este era apenas força bruta não tinha sentimentos. Ao negro foi negada a dignidade humana. Como tais discursos sustentam-se até hoje?

Sustentam-se pelo simples fato de que o ensino brasileiro, principalmente o ensino de história nunca concedeu nenhum favor ao negro atribuindo-lhe o papel de protagonista de sua própria experiência histórica. Ao negro sempre coube no discurso histórico, seja na fala dos professores em sala de aula, seja nos textos dos livros didáticos o papel de tutelado pelo branco. Assim a história do negro no Brasil foi sempre à história do branco que tutela o negro e garante a este seus papéis sociais e políticos, sua liberdade e suas garantias de cidadania.

As lutas dos Movimentos Negros e Movimentos Sociais que se opõem a uma história vista de cima, do ponto de vista do dominador branco mostram que nunca paramos de vivenciar transformações epistêmicas importantes nas ciências humanas e sociais no que se refere a interpretação da história do negro. Após séculos de epistemologias eurocêntricas que procuravam privilegiar o modo europeu de interpretar os fenômenos sociais, fomos construindo campos epistêmicos decoloniais e aderindo a novas propostas teóricas de interpretação do outro sem necessariamente ter que recorrer de forma obrigatória a filósofos, historiadores, sociólogos, antropólogos ou geógrafos das universidades europeias.

O que se sugere agora é uma relação de transversalidade quando possível e na impossibilidade de estabelecer esse entrecruzamento, (pois nem sempre às culturas e a história desses povos se contataram antes da chamada era moderna iniciada nos séculos XV e XVI e que vem se desdobrando até o presente), atuar de forma que as culturas e a história dos diversos lugares onde os seres humanos estabeleceram sociabilidades sejam vistas como estando sempre lado a lado, numa

aceitação mútua da alteridade anulando dessa forma os etnocentrismos do passado e do presente.

Não temos mais, nesse caso, uma história vertical, que pressupõe a existência de povos acima e povos abaixo um do outro. Culturas consideradas superiores que deveriam civilizar as demais. Não temos mais uma história geral cujo centro de difusão era a Europa com suas peculiares dinâmicas políticas, econômicas e culturais. A história agora orbita a volta de vários centros, cada um desses centros pode ser perfeitamente localizado e ao fazer essa localização o historiador encontra mais do que estruturas e conjunturas macroeconômicas, ou relações políticas que oscilam de cima para baixo (do geral para o particular) ou interações culturais impostas por quem detém o poder.

Desse modo não existem processos civilizatórios de povos incivilizados na escala simbólica das nações considerada culturalmente superior. O que existe são muitas formas de produção da cultura que vão variar de acordo com as relações que os seres humanos vão estabelecer com os espaços, o tempo, com os outros seres humanos, com a própria natureza. (SANTOS, 2009). A história não é a História da Civilização Europeia, a humanidade não é a história do homem europeu, a história é a relação dos seres humanos com o tempo se convertendo em espaço e o espaço fazendo-se tempo. (SANTOS, 2009).

O ensino de história também precisa acompanhar essas transformações. Ensinar história através de narrativas que não localizem o negro, o indígena dentro da história do Brasil é sem dúvida trabalhar no sentido de conservar intactos os paradigmas da história e da cultura embranquecidas que vigoraram no Brasil durante os séculos XIX e XX.

O trabalho do professor de história que tem em suas mãos um livro didático de história que reúne numa sequência temporal um conjunto de narrativas sobre escravos na Antiguidade, servos na Idade Média, tráfico de escravos na Modernidade e escravidão e neocolonialismo séculos XIX e XX é mais do que repetir as frases e períodos do texto didático, ele precisa problematizar as narrativas contidas no livro didático. As aulas de história devem ser aulas problematizadora e não mera repetição do conteúdo visível do livro didático de história.

A partir daí os estudantes poderão construir um saber histórico insurgente e transgressor. Ao fazer uso de um livro didático de história do Brasil o professor deve procurar localizar com seus alunos o lugar ocupado pelos negros, pelos pretos livres e escravizados nas páginas desse manual didático.

Qual o lugar ocupado pelo negro nas nossas aulas de história? Ainda é o lugar do escravo, do sujeito passivo que espera pacientemente o favor do branco para libertá-lo, para garantir seus direitos à cidadania. A história ensinada nas nossas salas de aula ainda é praticada do ponto de vista da branquitude. A escola é um espaço para a promoção dos valores e estereótipos culturais e físicos da branquitude.

Ao construir um currículo antirracista a escola e quem nela atua deve ter em mente que o que está em jogo é a problematização sobre a história dos negros e das falas e narrativas de quem conta ou contou esta história, problematizar conceitos como escravidão, do tráfico negreiro, abolição, mas também precisa igualmente refletir sobre a condição do branco na sociedade racista, de como se constituiu a categoria racial branco, qual a história da branquitude e dos padrões de cultura e história que orbitam em torno dela.

As DCN's/2004<sup>19</sup> ao discorrerem sobre educação das relações étnico-raciais, não restringem que o ensino dessas seja feito exclusivamente do ponto de vista da problematização do conceito de negro e história afro-brasileira para os alunos brancos sentados nos bancos escolares da escola pública. (MUNANGA, 2009), ocorre que as próprias diretrizes já encaminham a prática pedagógica dos professores no sentido da localização da identificação do lugar de onde emergiu a narrativa histórica sobre o negro, a escravidão e a cultura afro-brasileira, colocam a necessidade de se pensar o discurso da branquitude e suas identidades.

Negro é uma construção histórica, branco é uma construção histórica. Negritude e branquitude são simbolizações da mesma sociedade que erigiu o discurso que sustentou a escravização dos africanos e pretos por mais de 350 anos. Democracia racial, miscigenação, mestiçagem tudo são conceitos do mesmo estrato

---

<sup>19</sup> Optamos por usar aqui a abreviatura DCN's/2004 para nos referirmos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais baseados no trabalho de NUNES (2011) Reisado Cearense: uma proposta para o Ensino das Africanidades, trabalho este que teve muita influência sobre nossa pesquisa em Milagres-CE.

social e discursivo. Branco, pardo, negro, preto, mestiço, mulato, caboclo, todos os conceitos localizáveis dentro do tecido discursivo da nossa história das relações étnico-raciais.

Cabe aos professores de história trabalharem com esses lugares do discurso e demonstrar através de suas práticas de ensino como não existe os não-lugares do discurso (ASANTE,2014), pois toda narrativa está preenchida de símbolos e valores da sociedade que a construiu. Há sempre uma intencionalidade discursiva claramente localizável seja num livro didático, num filme, numa fonte histórica, numa fala, num mito. A história ensinada nas nossas salas de aula precisa estabelecer-se no centro desses lugares e fazer os alunos observe-o de um ponto de vista crítico.

O que está em jogo nas aulas de história é sem dúvida mais do que a narrativa do livro didático, são os complexos interesses de poder veiculados através das práticas discursivas da sociedade, onde o negro aparece não como um indivíduo dotado de razão, emoção, singularidades e subjetividades. O homem e a mulher negra aparecem nos livros de história como seres gerais, cuja racionalidade é negada.

Para as narrativas de história dos nossos livros didáticos e professores de história não existe uma *razão negra*, existe apenas a força bruta do negro atuando na transformação da matéria a partir dos instrumentos de dominação do branco, (o latifundiário, o colono, o capitalista), instrumentos estes que são a escravidão e a proletarianização.

A promulgação da Lei N° 10.639/2003, lei de obrigatoriedade do ensino da história africana e da cultura afro-brasileira nas escolas, bem como as DCN's/2004 foram inicialmente celebradas como instrumentos importantíssimos para mudanças significativas na organização da educação nacional.

Podemos afirmar que ao longo das décadas de 2000 e 2010, os debates sobre a necessidade de nós superarmos o discurso da uma “*educação para todos*” e centrar as nossas falas na necessidade de uma prática educativa que não trate o (*todos*) como uma espécie de categoria metafísica, isto é, um ideal transcendente de democracia por meio da escola, que uma vez atingido transformaria o corpo social como um todo e criaria no país as condições de uma verdadeira democracia racial

com brancos e negros e indígenas é claro convivendo harmonicamente numa sociedade miscigenada e pacífica.

Esse tipo de discurso que anunciava nos meados da década de 1990 a emergência de uma “*educação para todos*” pressupunha uma relação de igualdade substancial entre os vários grupos sociais que compunham o país. Mas essa igualdade manifesta que existiria desde tempos da colonização nunca existiu, pelo menos fora da mente dos ideólogos da democracia racial.

Era ainda a velha crença de que se editando uma lei far-se-ia com que todos fossem igualmente assistidos por esta. Mas o que não se levou em conta é que a escola de todos ainda era a escola de apenas uma parcela deste todos. Era a escola do currículo da branquitude, das aulas de história da branquitude, dos eventos para celebrar a branquitude e da filosofia e ciência europeias.

As aulas de História durante a década de 1990 abordavam o papel dos heróis na História nacional, nossos livros didáticos da década de 1990 traziam a relação dos brancos heroicizados, Pedro Álvares Cabral, Mem de Sá, Martim Afonso de Sousa, Tiradentes, Dom Pedro I, o Duque de Caxias, eram aulas onde os professores se perdiam narrando as batalhas do almirante Tamandaré, isto é, eram aulas cujos professores insistiam não no protagonismo histórico e cultural do negro e do índio, mas somente numa suposta contribuição do índio e do negro para a história do Brasil. Falava-se principalmente do importante bandeirante Raposo Tavares, do sofrimento dos negros nos tumbeiros e nas senzalas, dos imigrantes europeus que vieram trabalhar no Brasil após a abolição da escravatura, sem falar que nesses livros de história o negro deixava de existir após 13 de maio de 1888. Quando muito era lembrando na Revolta da Chibata, (Por que não Revolta dos Marinheiros?) e era só.<sup>20</sup>

O Plano Decenal Educação Para Todos (1993-2003) procurou naquele momento pensar meio de inclusão do maior número possível de estudantes na rede escolar. O objetivo era trabalhar com vistas na valorização dos profissionais da educação do ensino fundamental e inserir crianças e jovens nesse nível de ensino.

---

<sup>20</sup> O livro didático Estudos Sociais: Ceará e Nordeste de Batista Aragão, utilizado na disciplina de Estudos Sociais na década de 1990 nas escolas públicas do estado do Ceará é um exemplo desse tipo de material didático de História onde o papel do negro na História do Brasil e de nosso estado era praticamente ignorado se restringindo somente à escravidão.

Era um projeto que procurava estruturar as políticas de educação no país. Pode se então conjecturar que não havia ainda espaço para inserir-se o debate sobre educação antirracista?

Errado. Desde os anos 1980 Joel Rufino dos Santos, Kabengele Munanaga, Regina Pahim Pinto, Clóvis Moura, professores e intelectuais negros já chamavam a atenção para o problema da ausência desse *outro-que-é-negro* (ASANTE, 2014) nas práticas de educação que ocorriam dentro das salas de aula, no conjunto das ações pedagógicas desenvolvidas pela comunidade escolar.

Para Joel Rufino dos Santos:

Há um processo civilizatório em curso no Brasil, iniciado no exato momento em que diversos povos e culturas (alguns em si mesmo civilizados) aqui se encontraram. O que aprendemos com o nome de História do Brasil, no entanto, é a crônica patriótica da vitória dos europeus sobre os outros – milhares de povos americanos e africanos, cada um, ou cada grupo deles, com sua maneira original de resolver o que parece ser o problema central da nossa espécie: como viver junto. (Grifo do autor).

E acrescenta:

A ignorância dessas maneiras singulares, irrepetíveis, empobrece a nossa civilização – e civilização provavelmente é esta oportunidade rara de encontro de culturas, esta orquestração excepcional em que um número considerável de instrumentos tem tempo de ser ouvido. (SANTOS, 1990, p.17-18).

Joel Rufino dos Santos mostra-se preocupado desde o início do seu livro *A Questão do Negro na Sala de Aula* (1990) com a condição dos estudantes negros na escola brasileira: “*A questão do negro brasileiro* chegou às salas de aula. Esta não é uma questão em que nós, brasileiro, gostaríamos de tocar, pois acreditamos que o Brasil é uma *democracia racial*. É realmente?” (SANTOS, 1990, *grifos do autor*).

Outros educadores negros também não estavam satisfeitos com a pura e simples massificação da escola apenas para permitir que mais gente negra fosse para a escola. Esses educadores queriam que a educação como um todo fosse transformada para se adequar aos novos sujeitos acolhidos nas salas de aula.

Em trabalho publicado em 1992 Regina Pahim Pinto alerta:

A história da educação, por sua vez, também vem ignorando sistematicamente as iniciativas de grupos negros no campo da educação, tais como a criação de escolas, centros culturais, seu engajamento em campanhas de alfabetização visando à população negra, ou mesmo suas propostas de uma pedagogia que leve em conta a pluralidade étnica do alunado (PINTO, 1992, p. 47).

Portanto a proposta de um debate sobre o negro na sala de aula não era desconhecido dos delegados que participaram em Brasília entre os dias 10 a 14 de maio de 1993 da Semana Nacional Educação para Todos. Havia já um debate substancial de apelo a essa reflexão. Como assevera Pinto no texto acima, os grupos negros já propunham há muito uma pedagogia que levasse em conta a *“pluralidade étnica do alunado”*. O fato de não se levar em conta essas discussões e perspectivas transformadoras do ensino e da escola brasileira deve-se principalmente ao fato que Joel Rufino dos Santos nos chamou a atenção acima, a crença na existência de uma plena democracia racial no Brasil.

A ideologia de uma suposta igualdade racial entre branco, pretos, pardos, indígenas em nosso país é antiga. Convencionou-se atribuir a Gilberto Freyre, sociólogo pernambucano que a partir de 1930 sustentou que as relações entre senhores e escravizados no Brasil foram brandas que os negros no nosso país não sofriam de racismo, pois aqui não havia conflitos raciais como, por exemplo, nos EUA.

Realmente Gilberto Freyre influenciou muito na difusão dessa ideologia das boas relações raciais no Brasil, pois ele a sistematizou e argumentou a seu favor através de seus trabalhos sociológicos, mas ela já estava de alguma forma difusa na mentalidade brasileira antes de 1930. A visão de uma harmonia racial no país tem

muitos precursores. Está na literatura do início do século XX, Menotti del Picchia, Coelho Neto, Rui Barbosa, Afonso Arinos, Oliveira Vianna. Está nos paradigmas dos intelectuais como: Sílvio Romero, Nina Rodrigues, Alberto Torres. No pensamento social do período entre 1900 -1920, Manoel Bonfim, Edgar Roquette Pinto, todos defensores da mestiçagem do Brasil e que sustentavam a visão de uma pretensa harmonia racial do povo brasileiro.

Essa forma de pensar o Brasil e as relações étnico-raciais no país atravessou o século XX, foi estruturada por Gilberto Freyre, foi criticada pela Escola Paulista de Sociologia (Florestan Fernandes, Otávio Ianni, Oraci Nogueira), mas a verdade é que ela nunca deixou de influir na mentalidade nacional. Ela funciona como uma ideologia do esquecimento do negro.

Ao se configurar como uma forma de centralizar a história e a cultura na ação do branco, (o branco colonizador, o branco desbravador, o líder e herói branco, o imigrante branco) essa ideologia de mestiçagem relegou a história dos pretos e pretas, ao lugar do esquecimento. Eis aí qual tem sido há séculos o lugar do negro na história do Brasil – o que existe nos livros didáticos de história e nas falas dos professores é uma contribuição destes para a cultura do país.

O discurso da mestiçagem é o que predomina e a função desse discurso é ainda uma vez mais a ilusão da democracia racial, conforme Munanga:

A mestiçagem, como articulada no pensamento brasileiro entre o fim do século XIX e meados do século XX, seja na sua forma biológica (miscigenação), seja na sua forma cultural (sincretismo cultural), desembocaria numa sociedade uniracial e unicultural. Uma tal sociedade seria construída segundo o modelo hegemônico racial e cultural branco ao qual deveriam ser assimiladas todas as outras raças e suas respectivas produções culturais. O que subentende o genocídio e o etnocídio de todas as diferenças para criar uma nova raça e uma nova civilização brasileiras, resultantes da mescla e da síntese das contribuições dos stocks raciais originais. Em nenhum momento se discutiu a possibilidade de consolidação de uma sociedade plural em termos de futuro, já que o Brasil nasceu historicamente plural. (MUNANGA, 2009, p. 85).

Para a elite brasileira, o padrão da cultura a servir como paradigma identitário para a civilização brasileira sempre foi à branca. A crença na superioridade do

branco e seus descendentes sobre o negro e seus filhos sempre foi decisiva na organização das estruturas identitárias dos brasileiros. Seja através da ideologia da miscigenação ou da mestiçagem, o racismo age como um instrumento político eficaz para impor ao negro um não-lugar na cultura nacional e uma não história na historiografia do país. (MUNANGA, 2009).

O problema do negro na sala de aula levantado por Joel Rufino dos Santos e tantos outros intelectuais e militantes negros entre os anos de 1980 e 1990 permaneceu intocado no Plano Decenal Educação para Todos, como também nos Parâmetros Curriculares de História editados entre 1997 a 1999. Com efeito, um dos objetivos traçados para ensino de história nas orientações dos PCN's era:

Uma das escolhas pedagógicas possíveis, nessa linha, é o trabalho favorecendo a construção, pelo aluno, de noções de diferença, semelhança, transformação e permanência. Essas são noções que auxiliam na identificação e na distinção do eu, do outro e do nós no tempo; das práticas e valores particulares de indivíduos ou grupos e dos valores que são coletivos em uma época; dos consensos e/ou conflitos entre indivíduos e entre grupos em sua cultura e em outras culturas; dos elementos próprios deste tempo e dos específicos de outros tempos históricos; das continuidades e descontinuidades das práticas e das relações humanas no tempo; e da diversidade ou aproximação entre essas práticas e relações em um mesmo espaço ou nos espaços. (MEC / SEF, 1998, p.34-35).

Como se percebe em vez de procurar fundamentar o ensino de história partindo de questões relativas ao abismo que se abria na sociedade brasileira separando negros e brancos tanto do ponto de vista político, quanto econômico, epistêmico e cultural, os PCN's de história preferem uma proposta abstrata, isto é, geral, que tentava justificar a necessidade do ensino de história a partir da necessidade da aquisição por parte dos alunos de valores constituídos pela filosofia ocidental.

O outro referido no texto é um conceito ôntico e poético, mas não dar conta da complexidade das relações raciais no Brasil, pois não esclarece que outro é este. Certamente que não é o negro, pelo menos no pensamento dos idealizadores, falar do outro sem especificar a que espécie de alteridade estar-se referindo pouco significa num texto que se proponha a ser uma orientação para a prática escolar.

Teoricamente está correto – o eu, o outro, o nós, o indivíduo, os grupos, os valores coletivos, tudo isto se encontra bem arranjado no texto, mas como esse esforço teórico pode desencadear uma prática pedagógica inclusiva dentro das salas de aula? O professor precisa compreender claramente para quais alteridades ele está dirigindo sua fala.

No Brasil, e principalmente nas escolas públicas este outro é geralmente o negro, o pobre, o trabalhador mal remunerado, o indivíduo explorado, o outro atingido pelo racismo. O nós nem sempre se refere aqueles que não têm direito a história e os valores coletivos aí enunciados estão referindo-se aos valores de todos os grupos, mas remetem bem mais especificamente aos valores e ideias dos grupos dominantes, gente branca, donos dos meios de comunicação de massa, políticos brancos com mandatos para prestigiar as classes ricas compostas hegemonicamente por membros da branquitude nacional.

A história ensinada no Brasil sempre foi o lugar da celebração do branco e seus valores. Qualquer tentativa de trazer a história do negro para a sala de aula sempre foi encarado como algo danoso a suposta harmonia racial no país. Quando a Lei N° 10.639/2003 estava sendo discutida no parlamento muitos foram às falas que a classificavam como desnecessária, pois afirmavam essas vozes que tal legislação era um risco para a tranquilidade democrática da nação uma vez que, dava privilégios a um grupo o que desencadearia a manifestação de outros grupos minoritários exigindo que suas singularidades históricas e culturais também fossem abordadas dentro de um regime de abordagem especial nas escolas.

O argumento naturalmente é inválido como veremos mais adiante, por ora basta-nos entender que ele é mais uma forma de reação comum no Brasil sempre que se fala em retirar a história e a cultura africana e afro-brasileira do esquecimento em que jaz desde que se principiou a escrever a história do Brasil e a ensinar história em nossas escolas.

O negro ainda não foi elevado à posição de protagonista da sua história, ainda se pensa que sua liberdade e direitos adquiridos por meio das suas lutas foram responsabilidade de brancos humanistas ao longo do século XIX e XX. Os alunos negros ainda estão invisibilizados dentro das salas de aula. Os professores

não os veem, eles não se reconhecem na história dos heróis brancos, dos presidentes brancos, dos escravos dóceis, dos negros surrados na praça pública.

Os livros didáticos de história repetem insistentemente discursos racistas para justificar a escravização de milhões de homens e mulheres negras no Brasil ao longo de trezentos e cinquenta anos. Tais materiais didáticos que são distribuídos aos professores e alunos das escolas públicas brasileiras criam uma representação absurdamente estereotipada e falsificada sobre a população negra brasileira, além de criarem na sala de aula um ambiente acrítico e incapaz de analisar os fundamentos da escravidão.<sup>21</sup>

Num livro didático de história de 2003 lemos:

(...) a escravidão foi à saída que os colonizadores portugueses encontraram para resolver um grande problema como arrumar (sic) mão-de-obra para colonizar o Brasil. Onde conseguir pessoas dispostas a trabalhar pesado na construção de cidades, nas plantações e no cuidado dos animais? (SCHMIDT, 2003, p.205)

O livro didático Nova História Crítica de Mário Schmidt foi um dos materiais didáticos mais utilizados pelos professores de história na década de 2000. Como podemos ler na citação acima, o autor em questão preocupou-se em justificar a escravização de seres humanos no Brasil pelo simples motivo de que era preciso aos colonizadores europeus encontrarem mão-de-obra para criar cidades e movimentar a economia do país. Segundo o texto aparentemente escravizar pessoas para trazer o progresso e a civilização a uma terra ainda por povoar e desenvolver é algo relativamente justificável.

Em outra passagem do seu livro o autor escreveu:

---

<sup>21</sup> Coleções de livros didáticos aprovados pelo PNLD desde os fins dos anos de 1990 aos princípios da década de 2010 são exemplos de silenciamento do protagonismo do negro na história e de representações estereotipadas destes, destacamos aqui além das comentadas no texto as coleções: História e Vida Integrada, Nelson Piletti e Claudino Piletti, da editora Ática; História do Brasil/História Geral de Joaci Pereira Furtado e Marcos Antônio Villa, da editora Moderna. Para mais informações sobre o discurso racista nos livros didáticos de História veja-se Maria Telvira da Conceição: Interrogando discursos raciais em livros didáticos de história: entre Brasil e Moçambique - 1950-1995, disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/12866>.

...Dá até para pensar: se os homens não fossem tão maus, teria existido escravidão? Preste atenção, amigo leitor; não foi por maldade que os europeus escravizaram seres humanos, mas porque tinham objetivos econômicos. Escravizar era o único modo de os colonos conseguirem mão-de-obra barata para o trabalho incessante nas lavouras da Colônia. Se por acaso europeus precisassem tratar bem as pessoas, em vez de escravizá-las, eles teriam feito. Percebeu? Ninguém escravizou porque estava a fim de torturar pessoas, mas porque naquela situação, os europeus não encontravam de obter mão-de-obra. (SCHMIDT, 2003, p.213)

Como podemos observar o autor insiste no argumento de procurar sempre desculpar a prática da escravização de seres humanos na Colônia Portuguesa da América. Para ele a escravidão foi adotada pelos europeus por necessidade, por uma questão de mentalidade da época, pois o negro e o índio escravizados foram úteis para o Brasil exatamente porque os portugueses souberam aproveitar seus potenciais de trabalho forçando-os a servirem ao branco como mão-de-obra escravizada.

Além disso, o autor procura estabelecer no seu discurso uma relação de dependência do branco em relação aos escravizados, isto é, para ele os senhores brancos donos de terras e minas de ouro é que eram praticamente os verdadeiros submissos aos negros escravizados, pois sem estes últimos o proprietários brancos não chegariam nunca a ser o que foram, isto é, donos do poder e centro de gravitação de uma sociedade patriarcal e escravocrata.

Representar o negro assim num livro didático dedicado ao ensino de história de estudantes do 6º ano do ensino fundamental de escolas públicas repletas de crianças e adolescentes negros, certamente não contribui para abalar os fundamentos de uma sociedade estruturalmente racista há séculos. O que esse tipo de discursos consegue fazer é apenas consolidar as falas racistas que desde fins do século XIX vinham sustentando a perspectiva de que os trabalhadores negros foram homens e mulheres passivos que se submeteram a escravidão para o benefício da civilização brasileira, civilização esta que era baseada nos valores e na história da branquitude.

O livro Nova História Crítica foi selecionado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PLND) do Ministério da Educação no ano de 2002, e como ele outras coleções também foram aprovadas e distribuídas para as escolas públicas

brasileiras, mas apesar do esforço dos seus autores para satisfazer as orientações dos PCN's para tratar a questão da diversidade e da pluralidade do Brasil, tais livros apenas abordavam superficialmente a história do negro no nosso país, e essa história restrita era somente cobria principalmente o período colonial (escravidão nos engenhos e minas de ouro) e ao século XIX (escravidão nos cafezais e movimento abolicionista geralmente liderado por intelectuais brancos), no século XX o negro praticamente desaparece dos livros didáticos de História do Brasil.

### 1.1.2 – A Lei 10639/2003 e outras agendas antirracistas

Percebemos a partir do que acima expusemos que a LBDN/1996, transformou o cotidiano da escola brasileira, impulsionou o desenvolvimento da educação e consolidou o processo de massificação do ensino público no país. A lei e seus respectivos desdobramentos, a partir do ano de 1997 vai possibilitar a inserção massiva de estudantes negros nas nossas escolas públicas. Evidentemente que essas crianças e adolescentes negros não estavam de totalmente excluídos das salas de aula no decorrer das quatro décadas anteriores da segunda metade do século XX.

Mas a promulgação em dezembro de 1996 da Lei nº 9.394/1996, foi um momento importante para assegurar pleno acesso aos estudantes negros e pobres em geral aos bancos escolares das instituições públicas de ensino brasileiras. Agora que estava na lei que o governo em todos os níveis (municipal, estadual e federal) deveria garantir vagas nas escolas para todos os estudantes, o processo de massificação do ensino público se efetivaria definitivamente em todo o país.

Foi o que aconteceu nos anos seguinte a aprovação da LBDN/1996, já em 1997 o governo federal do então presidente Fernando Henrique Cardoso lançava a campanha Toda Criança na Escola, tal campanha contou com uma ampla divulgação nacional através do comercial veiculado na televisão durante o mês de fevereiro. Tendo como apresentador o ex-jogador Edson Arantes do Nascimento, o Pelé, o comercial de trinta e um segundos, incentivava as famílias a matricularem seus filhos de 07 a 14 anos na escola. É um comercial sobre a felicidade de

aprender e a alegria de ver crianças felizes frequentando a escola, além disso, é otimista e uma aposta na responsabilidade dos pais em aceitarem matricular seus filhos na escola pública.

No ano de 1998 a campanha Toda Criança na Escola foi relançada, dessa vez mostrando crianças pobres fora da escola. O vídeo é dirigido principalmente aos prefeitos e aos conselhos municipais de educação para mobilizarem a comunidade para que nenhuma criança de 07 a 14 anos fosse deixada fora da escola. Apresenta um dado que informa ainda existir naquele cerca de dois milhões de crianças em idade escolar que não estão matriculadas.

O comercial mostra quatro crianças negras e uma criança branca numa rápida passagem de situação de abandono para a felicidade de terem se tornado estudantes matriculados numa escola pública. O objetivo do vídeo é mostrar que a escola muda à vida das crianças e conseqüentemente da própria sociedade. Pelo filme percebemos que já havia a conclusão de que a maioria das crianças e adolescentes que frequentavam a escola pública eram meninos e meninas negras.

Bom, a LDBN/1996 havia garantido o acesso dos estudantes negros à sala de aula, isto já estava evidenciado, mas a condição de escolarização e as possibilidades transformadoras da escola pública na vida dos milhões de crianças e adolescentes negros que a frequentavam estava melhorando? Houve alguma mudança na estrutura do ensino público com a chegada desses estudantes negros nas salas de aula? Esses milhões de jovens negros que tinham acesso ao ensino básico estavam mais visíveis no cotidiano da escola?

Vinte anos após a entrada em vigor da Lei Darcy Ribeiro que estabeleceu as diretrizes e bases da educação no país, o PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), demonstrou que as distâncias de escolarização entre negros e brancos no Brasil ainda são enormes. Os dados coletados em 2018 mostram que, 13,1% dos jovens entre 19 a 24 anos não havia concluído o ensino fundamental, (média geral do país), mas entre os jovens negros da mesma faixa etária esse índice era de 19%. Com relação ao número de alunos negros fora da faixa etária ao concluir o ensino fundamental para ingressar no ensino médio esse percentual era 25,5% enquanto o de alunos brancos estava em 16,6%. Com relação ao ensino médio, os jovens

negros encontra-se em franca desvantagem com relação aos brancos que com eles ingressam no ensino médio.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de cada cem jovens negros que ingressam no ensino médio 44,2 não conclui essa etapa do ensino básico, isto é, quase a metade dos estudantes. Esse índice piora quando acrescentamos a categoria gênero. Das meninas brancas 18,8% não chegam ao final do ensino médio e para as negras os índices são alarmantes, pois 33% delas desistem de estudar antes de chegar ao fim do nível médio.<sup>22</sup>

Concluimos então que apesar dos ganhos obtidos com a Lei Darcy Ribeiro, apenas garantiu a massificação do ensino público, mas essa massificação não representou ainda nenhuma transformação radical nas estruturas econômicas, políticas, sociais e culturais do Brasil. A população negra que está dentro das escolas ainda não está visível, a escola pública ainda não se tornou o espaço de desmonte do racismo estrutural que fundamenta a sociedade brasileira.

Será que a progressiva inserção do negro dentro das salas de aula das escolas públicas do país resultado das conquistas de direitos alcançados pelos Movimentos Negros levou o estado a adotar políticas que desencadeassem a perda de qualidade do ensino público no Brasil?

Podemos explicar este fenômeno através do conceito de *devir-negro* que nos apropriamos a partir de Achille Mbembe. Vamos nos remeter ao pensamento desse filósofo mais uma vez, pois o seu conceito nos ajuda a compreender a política do matar e deixar morrer que os governos neoliberais que se formaram após a descolonização da África vêm utilizando para atingir todo o corpo da sociedade, mas principalmente aquele grupo social que no decorrer da história ocidental foi considerado descartável para o pensamento europeizante.

O *devir-negro* explica como ao longo da história do trabalho na modernidade, as palavras raça e negro foram apropriadas pela semântica da branquitude e se

---

<sup>22</sup> Fontes: PNAD Contínua 2018/ IBGE, tabulados por Instituto Unibanco, Sinopse Estatística da Educação Básica 2018/ Inep.

tornaram instrumentos de poder e práticas necropolíticas para justificar a dominação da sociedade e de um continente inteiro:

Pela primeira vez na história da humanidade, o nome negro deixa de remeter unicamente para a condição atribuída aos genes de origem africana durante o primeiro capitalismo (predações de toda a espécie, desapossamento da autodeterminação e, sobretudo, das duas matrizes do possível que são o futuro e o tempo). A este novo caráter descartável e solúvel, à sua institucionalização enquanto padrão de vida e à sua generalização ao mundo inteiro, chamamos devir negro do mundo. (MBEMBE, 2014, p.18).

Assim, segundo Mbembe o que ocorre nas sociedades neoliberais do século XXI é uma generalização do nome negro. Para compreendermos melhor o que o historiador camaronês está denunciando temos que penetrar no seu pensamento. O que ele afirma é o seguinte: durante os séculos XIX e boa parte do XX o termo negro referiu-se especificamente a uma pele e a um conjunto de genes que determinadas populações do mundo possuía. Essas características genéticas foram usadas para expulsar as populações africanas e os grupos negros do centro da civilização para as suas margens.

Com o fim do colonialismo e a emergência das lutas civis dos negros por direitos sociais e econômicos, o discurso racista precisou adaptar-se aos novos tempos e aos novos espaços onde a presença do negro deveria ser tolerada. Esses lugares onde a presença do negro tinha que ser obrigatoriamente visível, no entanto não podiam ser os mesmos espaços que antes era habitado hegemonicamente por pessoas brancas. Assim esses lugares tiveram que fazerem-se solúveis, isto é, descartáveis.

Escolas públicas, universidades públicas, hospitais públicos, bairros inteiros das grandes e médias cidades, o transporte público e até profissões liberais, tudo aquilo onde o negro pudesse ter acesso livre tornou-se algo descartável e solúvel. A qualidade desses serviços caiu, porque eles já não eram privilégios de um grupo étnico considerado superior, agora aqueles que sempre estiveram à margem dessas políticas sociais também teriam acesso a elas. É dessa perspectiva que devemos

compreender o sucateamento da escola pública brasileira à medida que ela se massificava ao longo da década de 1980 a década de 2000 e mais crianças e adolescentes negros passavam a frequentar as salas de aula.

O que Mbembe afirma é que não há mais distinção entre políticas sociais voltadas para a população pobre e políticas sociais voltadas para o negro, o que houve foi uma institucionalização de um padrão de vida negro, uma educação pública voltada para o negro, uma saúde pública voltada para o negro, e quando esse *dever-negro* se efetivou na modernidade foi o momento em que a qualidade dos serviços públicos ofertados começou a decair até ao nível do pleno sucateamento.

As democracias liberais passaram então a se fundamentarem nas tecnologias da necropolítica e assim democracias como a brasileira passaram a exercer plenamente suas prerrogativas de matar ou deixar morrer. Matar através da ação direta do aparato policial do estado, da concentração de renda, do desemprego, do sucateamento dos serviços de saúde pública e deixar morrer através da oferta de um sistema de ensino de qualidade e um programa de educação deficitário que aposta no desinvestimento em educação para manter a população negra e a população pobre em geral alienada da participação política efetiva e da ascensão econômica, como também dos bens culturais da sociedade.

Na década de 2010 houve um sucateamento deliberado das escolas públicas de ensino regular do estado do Ceará, exatamente onde se concentra o maior número de estudantes negros cursando o ensino básico. Entre 2010 a 2020 a quantidade de recursos investidos na E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes para garantir a alimentação, conforto e qualidade no ensino dos estudantes durante uma década é claramente insuficiente para a execução de projeto de educação integradora, um projeto de educação com o mínimo de qualidade como podemos observar nos dados da tabela 1:

**Tabela 2** - Investimentos estaduais e federais na E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes

Ano	Recurso estadual	Recurso federal		Total
	Parcela única	Merenda escolar	PDDE <sup>23</sup>	Somatório geral

<sup>23</sup> Programa Dinheiro Direto na Escola, é um investimento criado pelo governo federal que transfere recursos federais diretamente para a unidade escolar, esse recurso fica sob a responsabilidade do Conselho Escolar que decide como deve investi-lo na melhoria da infraestrutura da instituição.

2011	R\$173.978,04	R\$ 57.378,00	-	R\$ 231.136,04
2012	R\$ 13. 700,00	R\$ 54. 360,00	R\$ 9.051,20	R\$ 77.111,20
2013	R\$ 31. 335,29	R\$ 41.956,00	-	R\$ 73.291,29
2014	R\$ 26.454,00	R\$ 19.980,00	R\$ 19.004,80	R\$ 65.438,80
2015	R\$ 14.375,20	R\$ 34.799,06	R\$ 17.204,80	R\$ 66.379,06
2016	R\$ 26.352,59	R\$ 37.731,85	R\$ 9.600,00	R\$ 73.684,24
2017	R\$ 23.015,67	R\$ 41.226,20	R\$ 54.460,00	R\$ 118.701,87
2018	R\$ 124.070,69	R\$ 41.377,60	R\$ 22.303,40	R\$ 187.751,69
2019	R\$ 17.663,50	R\$ 44.906,00	R\$ 10.600,00	R\$ 73.169, 50
2020	R\$ 13.200,25	R\$ 23.624,96	R\$ 66.396,80	R\$ 103.22,02

**Fonte:** Elaboração própria a partir dos dados fornecidos pelo Departamento financeiro da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes.

O que podemos perceber é que ao longo da década enquanto as demandas por uma educação de qualidade crescia no país e no estado do Ceará, a participação do Governo do Estado do Ceará e do Governo Federal mantiveram-se bastante oscilantes nas escolas públicas, pois como observamos na tabela a E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes a partir de 2012 passou a receber cada vez menos recursos para investir na melhoria de sua infraestrutura, na compra de merenda escolar e na melhoria da qualidade de ensino.

Em 2011 investiu-se na escola R\$ 231.136, 04, valor que já era baixo para atender a demanda da escola, mas esses investimentos caem ao patamar mais baixo em 2014 e só voltam a apresentar significativa melhoria em 2017 e 2018, quando segundo a assessoria financeira da escola houve uma reforma para a climatização das salas de aula que era um projeto já bem antigo da comunidade escolar. Em 2020 a E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes recebeu um volume maior de recursos federais para investir nas medidas de combate e controle da pandemia COVID-19.

A LDBN/1996 democratizou a escola pública, democratizou o acesso ao ensino público, estabeleceu diretrizes para o fortalecimento da rede e sua melhoria de qualidade nos anos seguintes, mas a quantidade de recursos financeiros

investidos para garantir essa melhoria não chegou às escolas na mesma proporção que as promessas de melhoria.

Para Dermeval Saviani (1997) a Lei nº 9394/1996 satisfazia principalmente os interesses liberais de uma parcela da sociedade brasileira ciosa em manter seus privilégios e poderes de mando intactos. Mas como foi sugerido pelo próprio filósofo e pedagogo e também pelo professor Pedro Demo (1997) a lei trazia em seu bojo possibilidades de reação que podiam muito bem suscitar novas lutas para seu melhoramento. A história das lutas por cidadania no Brasil é necessariamente a história das formas como o povo oprimido pela minoria que detinha o poder realizou sua luta às vezes direta, mas na maioria das vezes por meio indireto, através de sabotagens do estado e seu sistema organizado para promover a injustiça social e política deliberada.

Mesmo não tendo sua história devidamente reconhecida a população negra lutou constantemente pela sua integração na sociedade brasileira após a abolição da escravidão, lutou contra o racismo e a ideologia do branqueamento e mestiçagem, também lutou contra a mentira da democracia racial, contra a fábula da miscigenação de todas as raças e todos os credos no caldo da identidade nacional e foi com esse espírito de luta que vinha já dos seus ancestrais que os militantes dos movimentos e grupos negros começaram já em 1997 sua luta contra a ausência de legislações específicas que se referissem diretamente as crianças, adolescentes e jovens negros no texto da Lei Darcy Ribeiro.

No dia 20 de março de 1997 discursando em sessão do senado federal o senador Abdias do Nascimento que sucedeu Darcy Ribeiro falecido no mês anterior, pronunciou-se veementemente contra o silêncio do protagonismo negro e da história africana, isto é, protestou contra a ausência de uma prática educativa antirracista nas escolas brasileiras:

Sr. Presidente, Sr<sup>as</sup> e Srs. Senadores, quando as nossas escolas ensinam apenas que o negro veio da África como escravo, cometem e perpetuam o crime de roubar de nossas crianças a sua própria história, pois a história da África é o retrato do povo que durante quatro quintos de existência do Brasil constituiu mais de dois terços de sua população, e que ainda hoje compõe uma maioria minorizada. Até hoje, nossos livros didáticos contam balelas como aquela de que o africano aceitava a condição escrava. Ora, a história

da escravidão no Brasil é a crônica da constante e multifacetada resistência dos africanos. Individual ou coletiva, essa recusa incluía tudo, desde o suicídio até a luta organizada nos quilombos ou em insurreições como as Revoltas dos Malês. O Aurélio nos dá quilombo como "valhacouto de negros fugidos". Mais que equívoco, é uma agressão à verdade, pois o quilombo foi uma singular experiência societária e humana, reconstruindo no Novo Mundo a vida soberana dos africanos em sua terra de origem. O maior quilombo do Brasil, a República de Palmares, foi o primeiro Estado livre nas Américas após a invasão colonial. (NASCIMENTO, Disponível em <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/pronunciamentos//p/texto/202173>, acesso em 13 de julho de 2020 – grifos do autor).

Consciente do racismo que há séculos era cultivado pela sociedade brasileira, o senador Abdias do Nascimento aproveita a ocasião para demonstrar através de seu discurso toda a farsa que durante séculos se havia montado no Brasil para impor a crença numa falsa democracia racial.

Abdias do Nascimento foi fundador do Movimento Negro na década de 1930, como senador da república mostrava mais uma vez que a luta estava mais viva do que nunca, pois no alvorecer do século XXI as leis continuavam sendo apenas de caráter geral e a sociedade continuava insistindo em não enxergar os pretos, os pardos, isto é, os negros como parte do Brasil e principalmente como pessoas invisíveis da nossa história. *“Até hoje, nossos livros didáticos contam balelas como aquela de que o africano aceitava a condição escrava”*. Como vimos acima esta forma de pensar a escravidão expressa nos livros didáticos de história era ainda corrente no começo do século XXI.

O pronunciamento de Abdias do Nascimento, três meses após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 20 de dezembro de 1996, mostra como os movimentos e lideranças negras estavam atentas ao eterno retorno da tentativa de silenciamento dos pretos e pretas e também ao apagamento de sua história:

Após a imensa ressaca do 14 de maio, os afro-brasileiros acordaram para uma realidade de discriminação, injustiça, humilhação e opressão que se tem mantido, sem muita alteração, nos quase 110 anos que nos separam da Abolição. Longe de encontrar uma sociedade receptiva à sua mão-de-obra, agora livre, os descendentes de africanos tiveram de enfrentar barreiras de toda ordem às suas perspectivas de uma vida digna no País de

que foram seus antepassados os principais construtores. [...] Numa Nação que só agora começa a reconhecer a existência do racismo e da discriminação, o Movimento tem desempenhado um papel fundamental: pressionar o Estado e a sociedade civil a responderem ao clamor da população afro-brasileira. Ao mesmo tempo, discute e propõe medidas e políticas públicas para as relações raciais em plano nacional e internacional. Nesse último campo, propõe, cobra e monitora as ações do Governo brasileiro em suas relações com os países africanos, denunciando as tentativas de nossos colonialistas de segunda mão. (NASCIMENTO, Disponível em <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/pronunciamentos//p/texto/202173>, acesso em 13 de julho de 2020).

Desse modo a luta contra o racismo ganhava novos contornos. No discurso Abdias do Nascimento traça um longo painel dos enfrentamentos dos negros contra o racismo no Brasil e no mundo no decorrer da história moderna. O senador vai denunciando através de sua fala as formas amplas de manifestação do racismo na nossa história.

Ao mesmo tempo ele define os contornos de uma agenda política de combate sistemático ao racismo dentro das escolas e principalmente nas práticas pedagógicas do ensino nacional. Reconhece que nem a constituição de 1988 nem tampouco a Lei nº 9.394/1996 especificam qual o lugar do negro, sua história e sua cultura na escola, na universidade, isto é, nas salas de aula do Brasil. Conclui seu pronunciamento voltando a insistir na necessidade de se criar políticas públicas voltadas para a população negra, utilizando como argumento práticas exitosas dentro e fora do país:

Sr<sup>as</sup> Senadoras e Srs. Senadores vem ganhando força, nos últimos anos, a reivindicação de medidas destinadas a reduzir a enorme distância que separa negros e brancos nesta sociedade, matéria sobre a qual pretendo apresentar projeto específico. Tais medidas têm sido adotadas em países tão diversos como Índia, China, Canadá, Nigéria, Indonésia, Israel e as antigas Iugoslávia e União Soviética. No caso norte-americano, vêm sendo consideradas um dos fatores que mais contribuíram para a sensível melhoria das condições de vida da população afro-americana, observada nas três últimas décadas, sem falar nos benefícios proporcionados às mulheres de maneira geral. As medidas adotadas não se restringem a cotas, embora, em alguns casos, essas sejam necessárias. Abrangem desde ações legislativas em âmbito federal, estadual e municipal até a política de pessoal das empresas privadas, que as vêm adotando por terem descoberto que fazê-lo é lucrativo, pois aumenta a sua flexibilidade diante

de um mercado globalizado. No Brasil, algumas organizações do Movimento Negro já vêm implementando ações dessa natureza na área da educação, com a criação de cursos pré-vestibulares para alunos negros e carentes, como tem acontecido na Baixada Fluminense, em São Paulo e na Bahia. Ao mesmo tempo, alguns setores do aparelho de Estado e do mundo empresarial têm-se mostrado mais abertos a uma discussão séria a respeito desse tema, o que nos leva a crer que novos projetos a esse respeito venham a ter melhor destino do que aquele que apresentei à Câmara Federal em 1983, e que jamais chegou a ser apreciado pelo Plenário. NASCIMENTO, Disponível em <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/pronunciamentos//p/texto/202173>, acesso em 13 de julho de 2020).

Essa compreensão do senador Abdias do Nascimento de que a luta dos negros contra a opressão racial no Brasil deveria ser permanente e constantemente contestatória não é como vimos novidade. O problema é que o protagonismo do negro na história do Brasil nunca foi devidamente reconhecido, restringindo-se os livros didáticos de história e os historiadores em geral sempre ao esforço ideológico de provar que o negro se conformou com a escravidão ou foi liderado decisivamente pelos brancos liberais a intensificar a campanha abolicionista.

As lutas contra o racismo no Brasil por parte da população negra não esperou a constituição de 1988, ela já se dava há longo tempo e as lideranças negras em diversos momentos como bem frisou Abdias do Nascimento em seu discurso vão se valer dessas agendas para continuar seu combate incessante contra uma sociedade que os quer exterminar e quando não o consegue decide silenciá-los através da necropolítica e negação da *razão negra* na história.

Apesar de negado, e permanecer velado até hoje, o racismo sempre existiu no Brasil, o racismo sempre existiu dentro da escola brasileira, pois como poderia a escola ser um espaço privilegiado de práticas de uma democracia racial ideal onde os conflitos raciais inerentes à estrutura social do país não existiriam? Impossível isto. A escola é o espelho da sociedade, a escola reflete os valores da sociedade que a institui, se a sociedade é racista, a escola é racista. Então se crianças e adolescentes negros são tratados marginalmente pela sociedade, a escola pública também o fará. Foi essa a recepção que os milhões de estudantes negros tiveram ao ingressarem nas salas de aula quando a LDBN/1996, garantiu seu acesso público e gratuito a educação.

Em 1995 o então presidente da república Fernando Henrique Cardoso (PSDB), reconheceu publicamente que o Brasil era um país racista. Nesse ano as lutas negras tinham se intensificado com a Marcha Pela Igualdade Racial ocorrida em Brasília no dia 20 de novembro de 1995.

A marcha contou com a participação de mais de trinta mil pessoas e foi organizada pelo Movimento Negro Unificado (MNU) e apresentou aos representantes do poder executivo federal, o presidente Fernando Henrique Cardosos, seus ministros da educação, justiça e casa civil um importante documento com propostas para problematizar e promover um amplo debate nacional sobre o racismo.

Sobre a condição do negro na escola brasileira o documento afirmava o seguinte:

Refletindo os valores da sociedade, a escola se afigura como espaço privilegiado de aprendizado do racismo, especialmente devido ao conteúdo eurocêntrico do currículo escolar, aos programas educativos, aos manuais escolares e ao comportamento do professorado diante de crianças negras e brancas. (POR UMA POLÍTICA NACIONAL DE COMBATE AO RACISMO E A DESIGUALDADE RACIAL, 1995, p.6).

Os pressupostos que desencadearam a marca expostos nesse documento sem dúvida nenhuma são de importância fundamental para estabelecer os projetos de lutas do Movimento Negro e das lideranças durante as décadas de 1990 e 2000. A marcha representou um importante marco na luta dos negros contra o racismo e pela garantia de seus direitos civis no Brasil. Ação do movimento negro ao longo de nossa história, segundo Nilma Lino Gomes foi mais do que uma ação política, eles também atuaram de uma maneira pedagógica diante da própria sociedade, e principalmente diante da população negra:

O Movimento Negro ressignifica e politiza a raça, compreendendo-a como construção social. Ele reeduca e mancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as

Para a professora GOMES (2020), o Estado brasileiro vem reconhecendo aos poucos a imbricação entre igualdade e diversidade e ressignificando o conceito de raça em algumas das suas ações políticas, especialmente na educação. Tal ressignificação da raça como já sabemos através de MBEMBE (2014), faz parte do da dialética do *devir-negro*. Mas ainda segundo GOMES (2020), “é possível afirmar que a sociedade brasileira não tivesse chegado a esse momento [discussão do racismo] se não fosse à histórica atuação do racismo.”.

Foi todo esse contexto histórico que permitiu ao fortalecimento já em 1995 de uma agenda dos movimentos e lideranças negras solicitando a ampliação do debate sobre políticas públicas especificamente voltadas para a população negra e uma escola onde o negro não estivesse como coadjuvante, mas como agente fundamental da história e da cultura nacional.

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998 demonstrou como vimos uma vez o enorme silêncio que pesava sobre a história e cultura africana e afro-brasileira em nosso sistema de ensino. Mas isso não fez a luta se arrefecer, muito pelo contrário, o discurso ideológico-liberal da LDBN/1996 e o discurso abstrato de uma educação para a pluralidade dos PCN's só fortaleceram mais ainda o espírito de luta das lideranças negras em favor de uma educação antirracista no país.

Em 2001 a realização da *Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância* na cidade de Durban na África do Sul da qual o Brasil participou com uma importante delegação fortaleceu mais ainda a luta dos grupos negros por políticas de garantias raciais específicas para os negros brasileiros.

Para Nilma Lino Gomes a participação do Movimento Negro na preparação e nos debates da Conferência de Durban na África do Sul foi um momento de culminância de sua atuação política no Brasil:

A culminância do processo de inflexão na trajetória do Movimento Negro Brasileiro aconteceu nos anos de 2000, momento este que pode ser compreendido como de confluência de várias reivindicações desse movimento social acumuladas ao longo dos anos. Como é consenso entre os pesquisadores, um fato marcante foi a participação do Movimento Negro na preparação e durante a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, em Durban, África do Sul. Ao ser signatário do Plano de Ação de Durban, o Estado brasileiro reconheceu internacionalmente a existência institucional do racismo em nosso país e se comprometeu em construir medidas para sua superação. Entre elas as ações afirmativas na educação e no trabalho. (GOMES, 2020, p.34)

Tão importante quanto a *Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância* que ocorreu no mês de setembro de 2001 que infelizmente foi pouco divulgada pela mídia em geral, pois os debates da conferência ocorreram pouco antes do dia em que se deram os atentados terroristas no EUA, foram às discussões levantadas nas reuniões regionais preparatórias para a conferência de Durban.

Com efeito, entre maio e junho de 2001 o Ministério das Relações Exteriores e a Secretaria de Direitos Humanos vinculada ao Ministério da Justiça realizou uma série de debates em reuniões preparatórias para a participação dos delegados brasileiros nas comissões de debates na conferência mundial.

Essas reflexões preparatórias foram importantes, pois além de haverem sido divulgadas para amplos setores da sociedade civil através da imprensa, permitiu uma maior tomada de consciência por parte do governo e de grupos ligados aos direitos humanos e civis sobre a real condição do negro no Brasil.

Compreendeu-se a enorme segregação social que prevalecia no país há longo tempo, sustentada pelo racismo e o preconceito de cor. As discussões se avolumaram gerando um documento veemente que deveria ser levado para Durban com o intuito de denunciar os males do racismo no nosso meio social e sustentar como este prejudica a vida de milhões de pessoas através de um discurso de silenciamento e invisibilização que impede uma população inteira de melhorar seus índices sociais e econômicos devido à concentração de poder e influência cultural nas mãos de um grupo que se auto-intitula superior devido suas origens europeias e brancas.

O nível de discussões alcançado internamente durante o processo de preparação para Durban propiciou uma rica reflexão sobre as manifestações do racismo e da intolerância no Brasil. De alguma maneira, a Conferência de Durban provocava efeitos no Brasil antes mesmo de realizar-se. Ao impulsionar as discussões internas sobre seu temário, a Conferência acabou por lograr um aumento no nível de conscientização da população sobre a realidade do racismo e seus efeitos. Esta parece ser a mais importante conquista da Conferência para o Brasil: ter conseguido incluir o combate ao racismo como tarefa a ser levada a cabo pela sociedade brasileira. (SABOIA e PORTO, 2002, p. 24).

O resultado da Conferência de Durban expresso num documento do qual foi relatora a professora negra brasileira Edna Roland a *Declaração de Durban* foi importante para estabelecer princípios internacionais claros de combate ao racismo. Além disso, a troca de experiências de lideranças políticas negras do Brasil com outras lideranças do mundo na luta contra a discriminação, o racismo e a intolerância favoreceu o fortalecimento do discurso político nacional ligado ao combate ao racismo e ao preconceito em nossa sociedade.

Uma das principais consequências imediatas da participação do Brasil nas reuniões em Durban foi uma sensível mudança de posição do governo com relação às políticas públicas de caráter social no país. Passou-se a compreender que o combate ao racismo no país era imprescindível, que a eliminação de práticas discriminatórias negativas com relação aos negros precisava ser realizada sem demora, que o enfrentamento às desigualdades econômicas e sociais no país fosse feita com efetividade adotando-se políticas específicas de atendimento aos grupos menos favorecidos historicamente, isto é, índios, negros, mulheres.

...o impacto mais importante de Durban para o Brasil foi mesmo a mudança na percepção sobre a existência e as consequências do racismo no Brasil. Hoje, parece consensual nos círculos governamentais, sociais e acadêmicos formadores de opinião que o racismo e a intolerância persistem no Brasil e devem ser combatidos por meio de políticas públicas específicas e coordenadas. O mito da democracia racial perfeita caiu por terra, substituído pela possibilidade da democracia racial em construção. (SABOIA e PORTO, 2002, p. 25).

Foi nesse contexto de efervescência das lutas do Movimento Negro, de afirmação de sua importante atuação política para transformar a sociedade brasileira e obrigar o Estado a rever seu papel político com relação à população do país, foi nesse período em que a escola pública se massificava com as garantias de amplo acesso do estudante negro ao seu espaço que a Lei nº 10.639/2003 começou a tramitar, a lei que modificaria a LDBN/1996 e proporia uma escola e um projeto de educação antirracista para o Brasil.

### 1.1.3 – O percurso da Lei nº 10.639/2003: repensando o ensino, a história e a cultura africana e afro-brasileira

Na segunda semana de janeiro de 2003, o presidente da república Luís Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 10.639/2003 que alterava a Lei nº 9.394/1996, a LDBN. A alteração instituía a obrigatoriedade no ensino fundamental e médio das escolas públicas e privadas do país o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Finalmente um projeto de reforma da educação e do currículo escolar acalentado há várias décadas pelo Movimento Negro e por educadores negros era instituído pelo governo federal.

Os antecedentes que conduziram a aprovação dessa lei e sua promulgação nas primeiras semanas de 2003 remontam a atuação dos movimentos negros e das lideranças negras brasileiras durante as décadas de 1930 a 2000. Mas as discussões sobre a necessidade de inclusão de conteúdos afrocentrados nos currículos escolares ganharam forma e intensidade na década de 1980.

Foi nessa época que vários estudiosos da educação passaram a se dedicar ao problema negro-escola. Carlos Alfredo Hasenbalg (1979), Joel Rufino dos Santos (1985), Maria Luísa Ribeiro (1988), realizaram estudos aonde procuravam compreender como o problema racial brasileira era recepcionado dentro das escolas. Eles e outros estudiosos queriam verificar se o racismo escolar estava diretamente ligado ao acidentado percurso do negro no ensino básico brasileiro e sua quase ausência dentro da universidade.

As pesquisas realizadas não só conseguiram demonstrar que o racismo enfrentado pelos estudantes negros dentro da escola dificultava o sucesso acadêmico dos pretos, isto é, das crianças e adolescentes negros, como também era o principal responsável pela infrequência, reprovação e evasão escolar.

Essas pesquisas começam a alertar que o cotidiano escolar brasileiro era um ambiente cuja prática do racismo se fazia presente através de alunos brancos, professores, gestores e do material didático disponível aos estudantes em geral. O próprio currículo escolar estava organizado de modo a privilegiar a história, a cultura, as epistemologias e a língua da branquitude.

Desse modo segundo Ribeiro:

As contribuições destas pesquisas estão no fato de denunciarem vigorosamente os prejuízos a que a população negra está sujeita dentro das instituições educacionais em todos os níveis, nas relações interpessoais, recursos e práticas pedagógicas (RIBEIRO, 1988, p. 209).

A autora compreende no seu trabalho *História da educação brasileira: a organização escolar* (1988) que o ensino no Brasil foi sempre excludente e mesmo quando leis para democratizá-lo eram promulgadas a população negra continuou excluída. Essa exclusão ocorre de duas maneiras bem distintas, mas todas elas estão diretamente ligadas ao problema do racismo.

A primeira forma de exclusão pode ocorrer mesmo antes da criança ou adolescente chegar às salas de aula, nesse momento, o jovem não pode acessar a escola, pois a quantidade de vagas ofertadas não é suficiente e como as crianças e adolescentes negros em sua maioria pertencem às famílias pobres, esses precisam ficar fora da escola para trabalhar e ajudar a complementar a renda da família. (RIBEIRO, 1988).

Como já sabemos o problema acima foi praticamente solucionado pelo governo federal já nos últimos anos da década de 1990. A campanha Toda Criança na Escola de 1997 a 1998 garantiu a vaga de crianças e adolescentes entre 07 a 14 anos na escola pública. Em 2001 o programa Bolsa Escola passou a pagar um valor

mínimo de R\$ 15,00 para até três crianças e adolescentes em idade escolar contanto que as famílias de baixa renda mantivessem seus filhos frequentando a escola. Com estas ações do Estado brasileiro o número de estudantes no ensino fundamental chegou a mais de 95% no final da década de 90 e início dos anos 2000.

No entanto, o outro problema que fazia a vida escolar dos estudantes negros, ser um percurso tão irregular permanecia sem solução, este problema como já foi dito acima é o racismo no cotidiano da escola. Apesar de denunciado em estudos e ações do Movimento Negro desde a década de 1980, havia uma resistência da sociedade brasileira em reconhecer e aceitar que no ambiente escolar houvesse práticas racistas que impediam o sucesso das crianças e adolescentes negros na escola.

Experiências pedagógicas, como as desenvolvidas isoladamente nos cursos pré-vestibulares para negros carentes, um projeto desenvolvido inicialmente no Rio de Janeiro (1986) e que procurava dar condições para que adolescentes negros que haviam concluído o segundo grau (ensino médio), como também a criação do Centro de Estudos Afro-Orientais, pela Secretaria de Educação e Cultura da Bahia em 1985, que instituiu a disciplina “Introdução aos estudos africanos” nas escolas do estado, demonstravam que havia uma demanda da população negra pela inclusão de conteúdos afrocentrados no sistema de educação nacional.

Durante a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, a discriminação racial e a desigualdade racial, realizada em 1995, os líderes do Movimento Negro Unificado entregaram ao presidente da república e ao ministro da educação um documento contendo a proposta de inclusão dos conteúdos da história e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Mas a proposta não entrou no texto da LDBN publicado em 20 de dezembro de 1996.

Ainda no ano de 1995 o deputado Paulo Paim (PT) já havia proposto com base na constituição federal de 1988 uma lei que especificasse como a escola deveria dar tratamento a história e a cultura negra no seu cotidiano, mas os meandros da política nacional impediram que o projeto de lei do deputado negro, fosse adiante dentro das comissões da câmara e do senado. Com o fortalecimento dos debates sobre inclusão na educação e escola inclusiva, nos finais da década de

1990 outras vozes foram também assumindo para si a luta pelo direito do negro a sua história e cultura no cotidiano da escola.

A deputada Benedita da Silva em 1995 também propôs no parlamento uma lei que especificasse o lugar do negro na sala de aula. Para ela estava claro que escola inclusiva não era aquela que recebia alunos negros para somente sentar-se nos bancos escolares, escola inclusiva era aquela que reconhecia o papel histórico e cultural de todos os grupos que haviam contribuído como protagonistas ativos na construção nacional.

Aos poucos se compreendia que pluralidade não era a mera tolerância das práticas culturais e religiosas do outros. Pluralidade é a aceitação e o conhecimento da história de todos os grupos de uma sociedade. O que evidentemente falta ainda no Brasil. Entender pluralidade como a tolerância do diferente e permissão do exótico e folclórico para a preservação de uma perspectiva identitária do país. Classificar como cultura popular a cultura do outro só porque ela não compartilha dos ideais da branquitude não gera a integração social nem tampouco transforma uma sociedade racista em uma democracia

Quatro anos depois das propostas dos deputados negros Paulo Paim e Benedita da Silva terem sido arquivadas, novas propostas de lei para a inclusão do ensino da história e cultura afro-brasileira começaram a tramitar na câmara federal.

Em 1999 o projeto de Lei nº 259 dos deputados Bem-Hur Ferreira e Esther Grossi (ambos do PT) propunha a inclusão no currículo de ensino da rede oficial a temática da História e Cultura Afro-Brasileira. Essa proposta e a do deputado Paulo Paim foram à base para o texto da Lei nº 10639/2003, seria aprovada ainda em 1999, mas tal lei ficou engavetada no gabinete do presidente Fernando Henrique Cardoso por quase três anos. Mas finalmente foi sancionada e publicada em 09 de janeiro de 2003, já durante o mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva.

Tendo sido uma promessa de campanha do então candidato Lula (PT) aos militantes negros, a Lei nº 10639/2003 foi sancionada uma semana após a posse do presidente, esta como vimos já tramitava pelo parlamento desde 1999, tendo ficado engavetada durante quase três anos, veio à luz como um instrumento legítimo de contestação do racismo, da história e do padrão de cultura da branquitude expressos na estrutura do sistema de educação e ensino brasileiro.

Mesmo tendo sido sancionada com vetos, essa lei foi desde logo vista como um importante marco na luta contra o racismo no Brasil. Foi uma vitória de grande envergadura para os movimentos e lideranças negras. A década seguinte (2003 a 2014) assistiria ao crescimento dos debates sobre o racismo no país e a intensificação das lutas dos movimentos negros, das lideranças negras, educadores em geral e da própria população negra no combate ao racismo e principalmente ampliação da participação do negro na sociedade nacional.

A Lei nº 10639/2003 modifica a Lei Darcy Ribeiro e estabelece compromissos para estabelecimentos de ensino público e privado com relação aos estudantes negros. O discurso de que uma escola para todos que se faria inclusiva automaticamente já não satisfazia, pois ficara bem claro que, o ingresso do maior número possível de crianças e adolescentes negros nas escolas não havia significado necessariamente sua inclusão e maior reconhecimento histórico e social.

Sendo a escola o lugar de produção de saberes, construção de subjetividades e formação política, a Lei nº 10639/2003 vinha agora como novo instrumento de combate e ação legal contra o racismo que fundamentava há séculos a sociedade brasileira e se refletia na nossa rede de ensino. Os movimentos negros que tanto haviam aspirado por essa lei viram-na como mais uma força catalizadora das lutas dos pretas e pretos contra o racismo no Brasil.

Com a aprovação da Lei nº 9.394/1996 conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que obrigou a federação, os estados e municípios oferecerem vagas em escolas públicas para estudantes entre 07 a 14 anos, o Brasil começou a corrigir uma distorção social que já prevalecia há séculos, isto é, a exclusão de uma parcela enorme de crianças e adolescentes pobres do direito inalienável a educação. Mas logo se percebeu que não bastava criar vagas nas escolas para que esses brasileiros fossem incluídos numa sociedade racista como a nossa.

Era imprescindível fomentar um amplo debate sobre o racismo no Brasil, foi por isso que os movimentos negros pressionaram a sociedade e a classe política, bem como o estado por uma lei que desencadeasse transformações profundas na educação para permitir o desmonte do racismo estrutural que sustenta os privilégios sociais, econômicos, culturais e epistêmicos da branquitude brasileira.

Segue abaixo o texto completo da lei para que possamos observar diretamente nela sua importância transformadora para a educação nacional:

Art. 1 A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos. 26-A e 79-B:  
Art 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.  
§ 1 O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.  
§ 2 Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.  
Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 09/01/2003, disponível em <https://www2.camara.leg.br>, acesso em 26 de setembro de 2020. grifos meus).

Observamos que a lei abria o caminho para repensar o ensino de história e principalmente o ensino da história do negro no país. Era o momento de fazer à crítica as práticas de ensino que se proliferaram no decorrer do século XX e que haviam transformado o preto num ser passivo e amorfo dentro do discurso historiográfico e principalmente dentro do cotidiano do ensino de história praticado nas salas de aula do Brasil. Alicerçado em manuais didáticos rasteiros e racistas o ensino de história foi como um dos principais meios de difusão das ideologias racistas no meio social brasileiro.

A escola segundo os princípios da Lei nº 10.639/2003 deveria cultivar práticas de educação antirracistas, problematizar a ideologia da democracia racial, da miscigenação e da mestiçagem. Evidentemente que a efetivação da lei, assim como o cumprimento do artigo 205 da Constituição de 1988 não se faria de forma imediata e automática. Como ocorreu com o dispositivo constitucional que obrigava o estado brasileiro a garantir educação pública e gratuita para todos os brasileiros, o cumprimento da lei da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e

Afro-Brasileira dependeria da fiscalização da sociedade e da atuação permanente dos maiores interessados na sua efetivação, isto é, a própria população negra.

De acordo com a professora Ana Maria Nunes da Silva, gestora da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes (2013 - 2022), numa fala proferida durante uma reunião pedagógica e registrada na Ata do Colegiado de Professores, sessão do dia 08 de outubro de 2019, folhas 64 e 65:

...Uma lei não se cumpre sozinha, é preciso que aqueles a quem ela se dirija entendam que é responsabilidade de todos fazer com a lei seja cumprida pela sociedade, a escola é uma parte da sociedade, e todos que fazem a escola têm obrigação de cumprir e fazer cumprir uma lei que veio para transformar a vida dos estudantes. A Lei 10.639 é uma lei que pode mudar a vida de muita gente, que muda a próprio modelo de ensino, e nós aqui dentro da escola “Estadual” (sic) temos que cumpri-la dentro do nosso currículo e dentro das nossas aulas.<sup>24</sup>

A Lei nº 10.639/2003 é uma possibilidade de transformação estrutural no ensino de história, mas também um instrumento para que a escola em geral possa se propor mudanças profundas, pois novos currículos, práticas pedagógicas e ações políticas devem ser organizados pela comunidade escolar para efetivar as propostas da lei e assim lançar para um enfrentamento decisivo contra o racismo desde a escola e estender-se à própria sociedade.

Foi com o intuito de criar condições para a efetivação da lei que as lideranças negras passaram trabalhar ao longo do ano de 2003 e 2004 para que um novo modelo de ensino que a tomasse fosse se organizando e começasse a vigorar com propósitos e objetivos políticos explícitos no cotidiano das salas de aula de todo o país.

---

<sup>24</sup> Documento arquivado na secretaria da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes.

## **1.2 – As DCN's/2004 a educação pública e a história que se ensina nas nossas escolas**

Em março de 2004 o Ministério da Educação através do Conselho Nacional de estabeleceu através de um documento intitulado *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais*, quais os caminhos que deveriam ser tomados pelas secretarias estaduais e municipais de educação, bem como pelas escolas da rede pública e privada de ensino para o cumprimento e aplicação da Lei nº 10.639/2003.

O documento sistematiza um novo programa de ensino que desenvolver-se-ia a partir daquele ano voltando-se para a perspectiva de uma educação antirracista que tornasse visível na escola, nos currículos e nos materiais didáticos conteúdos afrocêntricos que permitissem a identificação de crianças e adolescentes negros com a escola e com os programas das disciplinas escolares.

São os aspectos revolucionários deste documento que refletiremos nesta sessão e também como ficou a escola pública após a promulgação da Lei nº 10.639/2003 e a publicação das DCN's/2004.

Mais acima discutimos com SAVIANNI (1997) e DEMO (1997) como o discurso liberal da Lei nº 9.394/1996, ao pressupor que a liberdade, a igualdade e a justiça social eram coisas naturalmente dadas e, portanto inerente ao ser humano, não havia segundo a percepção de determinados setores da sociedade e intelectualidade nacional, necessidade de se criar políticas educacionais específicas para grupos historicamente e economicamente excluídos.

Ao refletir sobre a intensificação do ingresso de estudantes negros na escola pública a partir da década de 1990, pudemos ver como essas crianças e adolescentes negros continuavam ainda a margem da escola e do ensino, pois os conteúdos das disciplinas em geral e do currículo em particular, como também as falas dos professores, os discursos e narrativas do livro didático não chegavam nem sequer a aludir a sua história e a sua cultura africana e afro-brasileira.

Toda esta conjuntura política e histórica vai ser forçada a uma mudança, ainda que muito lenta, mas já evidente logo após a promulgação da Lei nº 10.639/2003. A condição dos estudantes negros já apresenta importantes mudanças

dentro das escolas públicas brasileiras nos quinze anos que se sucederam a adoção da lei. Além disso, a mesma lei abriu caminho às novas conquistas para a população negra no decorrer das décadas de 2000 e 2010.

Podemos citar como conquistas importantes a ampliação da Lei nº 10.639/2003 com a sua substituição pela Lei nº 11.6345/2008 que além dos conteúdos de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, incluiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena nas escolas. Outro ganho importantíssimo, apesar de atualmente bastante relativizado e quase desconhecido foi Estatuto da Igualdade Racial de 2010, fruto do trabalho do Movimento Negro e da ação política das lideranças negras que após as conquistas de 2003 e 2004 continuaram lutando para ampliar o debate sobre o racismo e avançar nas conquistas pelos direitos da população negra. Finalmente podemos citar ainda a Lei de Cotas Raciais de 2014 que garantiu aos pretos, pardos e indígenas uma cota de vagas nas universidades públicas e concursos públicos.

Os dados do PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) mostram que a quantidade de estudantes negros em todos os níveis de ensino vem aumentando consideravelmente nos últimos anos:

A proporção de jovens estudantes de 18 a 24 anos que cursavam o nível superior cresceu de 27,0%, em 2001, para 51,3%, em 2011. Observou-se uma queda expressiva na proporção dos que ainda estavam no ensino fundamental, passando de 21% em 2001 para 8,1% em 2011. Jovens estudantes pretos e pardos aumentaram a frequência no ensino superior (de 10,2%, em 2001, para 35,8%, em 2011), porém, com um percentual muito aquém da proporção apresentada pelos jovens brancos (de 39,6%, em 2001, para 65,7% em 2011).

O aumento da escolarização de pretos e pardos em uma década foi bem significativo, pois em dez anos viu-se crescer o número de estudantes negros em todos os níveis de ensino, comprovando assim que a presença desses estudantes que antes compunham a maior parte daqueles que eram mantidos fora da escola e da universidade, agora encontravam políticas públicas direcionadas para eles e

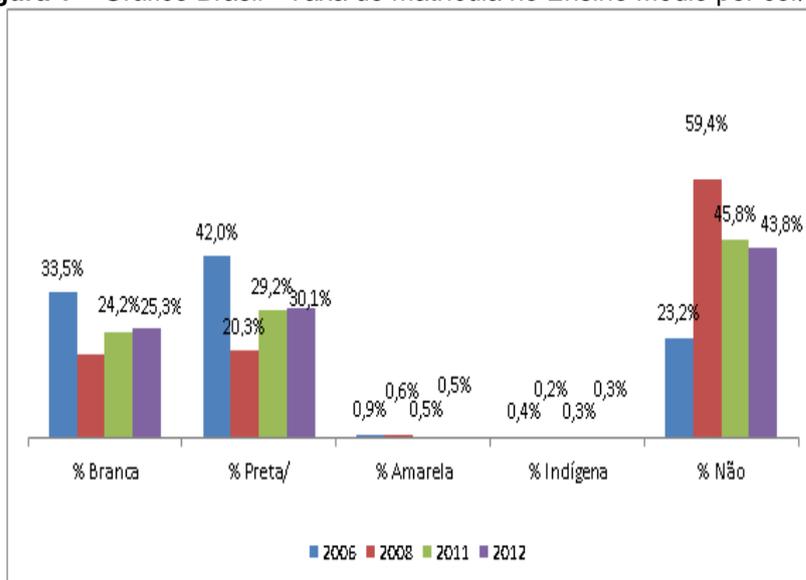
principalmente para garantir-lhes o acesso ao ensino básico e superior, conforme podemos ver no gráfico mostrado na figura abaixo.

O gráfico da imagem abaixo, Figura 1, mostra os dados de matrícula no ensino médio por cor/raça entre 2006 – 2012. Podemos observar que o número de estudantes negros matriculados no ensino médio cresceu nesse lustro, mas o que podemos observar igualmente é que no ano de 2006, 23,2% escolheram por não declarar cor/raça, no ano de 2012 foram 43,8% que fizeram essa opção. Observamos também que neste período houve queda nos números dos que se declaram brancos e negros (24,6% e 28,3% respectivamente).

O método utilizado para fazer a classificação étnico-racial da população brasileira é baseado na autodeclaração raça/cor do indivíduo, tal método vem sendo adotado desde a década de 1940 e já desencadeou intensa polêmica, pois segundo os seus críticos (MUNANGA, 2008), tal metodologia acaba refletindo mais as dificuldades dos negros assumirem sua negritude do que propriamente funcionar como retrato étnico-racial do Brasil.

A Figura 1 é um gráfico produzido pela Fundação Anísio Teixeira a partir dos dados do censo escolar reunidos pelo Ministério da Educação, nos permite visualizar o crescimento de matrículas por raça/cor no Brasil ao longo de quase uma década.

**Figura 1 – Gráfico Brasil - Taxa de matrícula no Ensino Médio por cor/raça**



**Fonte:** Elaborado por MEC/Inep/Deed.

É importante salientar que a declaração raça/cor passou a fazer parte do censo escolar no ano de 2004 e ao longo da década de 2000 e 2010 ora foi considerada pelas secretarias escolares como um dado importante na hora de efetivar a matrícula dos estudantes, ora foi relegada para o segundo plano como um dado dispensável. Evidentemente precisamos ficar atentos às intensões por trás dessa tática ignorar a classificação cor-raça dos estudantes nos documentos escolares. Como também precisamos compreender porque houve crescimento do número de estudantes que optaram por não declarar sua raça e cor no ato da matrícula no ensino médio.

Mais adiante no capítulo 2 desse trabalho analisaremos mais detidamente os dados dos censos escolares de (2004 a 2018) e compreenderemos melhor seus métodos e as oscilações nos dados da autodeclaração cor/raça nas matrículas escolares do ensino médio. Por ora nosso objetivo ao apresentar os dados acima é demonstrar que o número de estudantes negros matriculados no ensino médio apresentou-se em ascensão nos últimos vinte anos, principalmente após a LDBN de 1996.

Não há dúvidas que a defasagem das crianças e adolescentes negros com relação à escolarização e a aprendizagem era causado pela ausência de políticas públicas voltadas para esse grupo. Só apostar na crença de que estando às escolas abertas para recebê-los a sociedade resolveria o problema da desigualdade racial no país é um enorme engodo. Foi sem dúvida refletindo sobre isto que líderes e organizações negras em geral passaram a exigir mudanças estruturais nas práticas de ensino das escolas da rede pública e nas práticas pedagógicas em geral.

Observando que um dos principais motivos da invisibilização do negro e do silenciamento de sua história, bem como do esquecimento e invisibilização da herança, da cultura e do protagonismo africano no Brasil era a forma corrente de ensinar a história no Brasil, foi exatamente a prática didática dessa disciplina a mais criticada e a mais visada pelas lideranças e foi sobre ela que recaiu de forma mais intensa os protestos por mudanças, e a necessidade de se criar novos métodos de se produzir e se ensinar história dentro das salas de aula.

Era preciso que houvesse uma mudança significativa e radical no modo de se praticar o ensino de história. Os livros didáticos de história não poderiam continuar repetindo o velho discurso do negro passivo, do negro na senzala, do negro no tronco, da negra na cama, da negra na cozinha. A fala do Capitão-do-mato e feitor cruel, do senhor escravocrata carismático ou do senhor de escravos mal.

Não havia mais espaço para um ensino de história maniqueísta que sustentava a crueldade dos vergalhos contra uma massa de homens e mulheres escravizados animalizados e de homens-objeto não reagia à escravidão, pois destituídos de razão, a *razão-negra*.

A história do negro ensinada no Brasil ao longo do século XX foi à história vista do ponto de vista do branco posicionado sob a égide do vencedor e civilizado, pois herdeiro da cultura europeia e deveria trabalhar pela civilização brasileira sempre com vistas a um possível embranquecimento desta e quando não fosse possível o embranquecimento pelo menos na construção de um país mestiço, mas onde o elemento branco predominasse e principalmente controlasse as estruturas econômicas e de poder.

MUNANGA (2009, p. 95) denuncia essa ideologia da miscigenação como uma forma de continuidade do projeto racista do século XIX, da Primeira República (1895-1930) e principalmente do ideário da democracia racial dos anos de 1930-1960.

No nosso entender, o modelo sincrético, não democrático, construído pela pressão política e psicológica exercida pela elite dirigente, foi assimilacionista. Ele tentou assimilar as diversas identidades existentes na identidade nacional em construção, hegemonicamente pensada numa visão eurocêntrica. Em bora houvesse uma resistência cultural tanto dos povos indígenas como dos alienígenas que aqui vieram ou foram trazidos pela força, suas identidades foram impedidas de manifestar-se em oposição a chamada cultura nacional.

O ensino de história foi utilizado como máquina de produção dessa identidade nacional. Professores de liceus, ginásios, escolas normais, colégios, grupos escolares foram postos a serviço desse projeto assimilacionista que sustentava a

aparência de um Brasil sincrético onde todas as raças, todos os credos, todos os povos e todas as línguas se encontravam de modo pacífico e colaborativo.

A construção dessa identidade nacional falsamente pluriétnica onde se dava o amálgama que fortalecia uma nação que estava sempre se preparando para vir-a-ser o país do futuro foi o principal escopo do ensino de história ao longo do século XX e que chegou mesmo há adentar o século XXI.

Quando no começo da década de 2000 os movimentos negros começaram a exigir o fim desse tipo de didática de ensino de história e a promoção dentro do espaço escolar de uma prática de construção do conhecimento histórico que levasse em conta a cultura e a história dos milhões de negros brasileiros e da própria África as reações não tardaram a aparecer na grande mídia, na imprensa, no parlamento e no meio social dos grupos conservadores e reacionários da elite e da classe média brasileira.

Virou lugar comum a frase: “*O problema do Brasil não é racial, mas somente social, precisamos resolver somente a questão da pobreza*”. Tenho escutado ela na boca de políticos como a do atual vice-presidente do Brasil general Hamilton Mourão, nós escutamos essas falas em lugares públicos, como a fala de representantes da classe média brasileira, e ouvi isso de muitos colegas meus professores nos espaços escolares onde atuei e onde atuo.

Se o problema do país não é racial, por que a maior parcela de pobres e pessoas abaixo da linha de pobreza é negra? Como se explica segundos os dados disponibilizados por órgãos nacionais e internacionais que a população negra (principalmente a masculina) esteja sendo exterminada nas periferias das grandes cidades do Brasil?

Por que a cultura e história do negro não estão na escola, não está na sala de aula? O que faz com que um professor de Língua Portuguesa não dê aos seus alunos a possibilidade de conhecer a poesia dos negros Cruz e Sousa, Solano Trindade, Adão Ventura, Luís Gama? O livro didático de Língua Portuguesa não traz esses poetas, a universidade não faz o professor conhecê-los. Certamente não interessa a sociedade racista brasileira trazer poetas, escritores e intelectuais negros para o espaço da sala de aula.

A arte de Heitor dos Prazeres, de Antônio Francisco Lisboa, Mestre Vitalino, Pixinguinha, Nelson Cavaquinho, Chiquinha Gonzaga, de Joaquim Pinto de Oliveira, o Tebas, não cabe nas aulas de arte, pois o importante para o currículo eurocêntrico é o estudo do artista renascentista ou romântico da Itália, França, Alemanha, Espanha.

E a matemática? Esta deve ser ensinada mediante paradigmas ocidentais europeizantes, mas outros povos também tiveram matemática. Fazem essa disciplina nascer na Grécia e esquecem que os egípcios também tiveram matemática bem antes dos gregos e que esses mesmos gregos, como eles mesmos reconheceram foram influenciados pelos egípcios para criar a sua astronomia, a sua religião, a sua ciência, sua arte, sua filosofia. A matemática europeia ocidental é devedora da africana, seja ela do Egito Antigo ou dos povos africanos mais ao sul do Saara. Todos os povos da África tiveram sua ciência dos números, das formas, dos astros, da transformação dos elementos, mas os professores de Ciências da natureza e matemática que atuam em nossas escolas não sabem disso e assim o capital simbólico, científico e cultural do negro continua esquecido e invisibilizado no cotidiano da sala de aula.

Como disse MUNANGA (2009) é sempre a produção de um modelo de sociedade hegemônico do branco e seus padrões de cultura eurocêntricos. Se não há espaço para uma prática de educação afrocentrada em nossas escolas então a educação antirracista nunca existirá, pois o racismo vai sempre vencer e impor ao negro o lugar de sujeito passivo a espera que novas abolições ocorram.

Contra todo tipo de ideologia reparacionista, isto é, contra aqueles que conformados com a inevitabilidade da efetivação da lei passaram a argumentar que ela era afinal de contas necessária para reparar trezentos anos de escravização, afirmamos que a Lei nº 10.639/2003 não veio para reparar coisa nenhuma, pois os sofrimentos causados a milhões de pessoas traficadas e escravizadas não será jamais reparado com leis, o que podemos fazer por eles é ensinar aos seus descendentes sobre suas lutas, derrotas, ideias, comportamentos, organização política, sua cultura, sua religião, sua arte, sua ciência, sua literatura, sua oralitura, sua composição familiar, sua língua.

O discurso reparacionista que emergiu em 2003 foi mais uma tentativa da elite atribuir a si o título de concessora de direitos aos negros. Ao afirmar que a Lei nº 10639/03 era uma reparação estavam querendo impor mais uma vez o discurso de que o branco, como havia feito com a Lei Áurea tinha dado mais um direito aos pretos, o de ver sua história e sua cultura serem ensinadas na escola.

Nada mais enganoso, mas felizmente os movimentos negros e as lideranças não permitiram que a retórica branca se apropriasse desse ganho importante para nossa raça e logo passaram a questionar as falas que procuravam impor a ideologia de reparação, mostrando como a lei havia sido uma conquista dos rebelados negros contra o racismo no país.

Importante sabermos o que já vinha sendo realizado pelos movimentos negros em favor de uma educação afrocentrada e antirracista para que possamos contrapor nossos argumentos contra as falas de reparação da escravidão do negro pelo branco. Henrique Cunha Jr. cita ações de organizações e grupos negros em defesa de uma educação afrocentrada e antirracista:

Os movimentos negros insistiram por mais de um século para que se realizasse a devida incorporação das histórias e das culturas de africanos e dos afrodescendentes ao ensino da história geral e da humanidade e à História do Brasil, sem, contudo logarmos sucesso até o ano de 2003. (CUNHA Jr. 2005. p.251).

2003 foi o ano chave para as mudanças decisivas no modo de se ensinar história no Brasil. Aprovada a lei era preciso agora traçar as diretrizes para o seu devido cumprimento. Foi assim que educadores, técnicos e especialistas do Ministério da Educação, bem como pedagogos e educadores negros se puseram ao trabalho de para escrever um documento que norteasse a prática de ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na sala de aula.

Esse documento foi pensado ao longo de 2003 e 2004 e finalmente publicado no mês de outubro de 2004 sob o título de *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (as DCN's/2004). Este documento é conjunto de ideias

inovadoras que procura nortear toda uma prática de educação antirracista que partindo da escola avance para toda a sociedade.

Vejamos como ele articula-se com a Lei nº 10.639/2003 e com o cotidiano da sala de aula e finalmente com uma proposta de revisão do ensino de história. Como objetivo geral estabelece:

Redução das desigualdades raciais no Brasil, com ênfase na população negra, mediante a realização de ações exequíveis a longo, médio e curtos prazos, com reconhecimento das demandas mais imediatas, bem como das áreas de atuação prioritária. (Apud, SERRANO e WALDMAN, 2010, p.320).

Nos objetivos específicos destacamos:

Afirmação do caráter pluriétnico da sociedade brasileira. Reavaliação do papel ocupado pela cultura indígena e afro-brasileira, como elementos integrantes da nacionalidade e do processo civilizatório nacional. [...] Articulação da temática raça e gênero. SERRANO e WALDMAN, 2010, p.322).

Na seção IV Diretrizes, vêm os seguintes pontos:

- 1- Incorporação da questão racial no âmbito da ação governamental.
  - 2- Consolidação de formas democráticas de gestão das políticas de promoção da igualdade racial.
  - 3- Melhoria da qualidade de vida da população negra.
  - 4- Inserção da questão racial na agenda internacional do governo brasileiro.
- ((MEC, 2004, p. 16 Disponível em [http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN\\_](http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN_) acesso em 10 de abril de 2021)

Percebe-se claramente a tentativa de se construir toda uma política de estado voltada para o atendimento a população negra do país. É um momento de importante amadurecimento da sociedade, pois pela primeira vez na história o

governo assumia compromissos públicos com o povo negro. As DCN's/2004 fortaleciam a conquista da Lei nº 10.639/2003 e marcavam um novo campo de ação para a população negra e para aqueles que haviam se assumido como representantes de suas demandas.

Sobre o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira o documento estabelece o seguinte:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas. (MEC, 2004, p. 20 Disponível em <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN>, acesso em 10 de abril de 2021)

Observemos como o texto das DCN's/2004 vai constantemente fazendo a ligação o ensino de história e a necessidade de se reconhecer que este deve estar voltado para uma nova visão dos modos de compreensão dos diversos povos e culturas que tomaram parte decisiva na formação da história e da identidade cultural nacional. Não se trata mais de citá-los como influências culturais, mas sim como protagonistas e agentes da história.

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: – se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; – promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheça se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, para que todos o façam; – sejam incentivadas atividades em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um. MEC, 2004, p. 21, Disponível em

Notemos que o fragmento acima volta a reiterar aquilo que já vinha expresso na Lei nº 10639/2003 de que não cabe exclusivamente ao ensino de história promover um debate sobre as relações étnico-raciais no âmbito da escola e principalmente na sala de aula. Especifica que as reflexões sobre o racismo e as relações étnico raciais devem estruturar o próprio pensamento da comunidade escolar para que desse modo haja uma transformação completa do ensino e da própria sociedade que o constitui como instrumento político de sua própria organização.

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, (3) particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais (4), em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares. MEC, 2004, p. 21, Disponível em <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN>, acesso em 10 de abril de 2021.)

Claramente as propostas das DCN's/2004 visando à efetivação da Lei nº 10639/2003 estão muito além de uma mudança na forma de se ensinar história. Os seus idealizadores compreendiam que a transformação do ensino de história deveria vir acompanhada de uma série de mudanças dentro do próprio espaço da escola. Há aí a necessidade de se evidenciar que o negro só fará parte da escola quando sua presença for efetiva dentro da cultura escolar. Se ele não for uma presença constante em todos os espaços do estabelecimento de ensino o reconhecimento dele como protagonista não é real e se limitará as datas comemorativas e a folclorização de sua cultura.

Estamos diante da questão de construir uma proposta de integração definitiva da África e da razão negra na história e no ensino de história.

- O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia-a-dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras.

- O ensino de Cultura Africana abrangerá: – as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; – as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; – as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro), política, na atualidade. MEC, 2004, p. 23 Disponível em <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN>, acesso em 12 de abril de 2021.)

Já não é mais a tática de folclorização da cultura negra que acontece com frequência nas escolas, principalmente nas datas comemorativas e feiras culturais promovidas por gestores e professores bem intencionados. O que se propõe acima é o reconhecimento dos fundamentos da cultura brasileira através da vivência da cultura e dos valores africanos e afro-brasileiros no espaço escolar. É uma proposta que muda tudo, muda completamente a forma de dar tratamento ao negro e sua arte, ao negro e ao seu pensamento:

- O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyrá Falcão dos Santos, entre outros). MEC, 2004, p. 23 Disponível em <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN>, acesso em 12 de abril de 2021.).

Este importante documento que é o texto das DCN's/2004, apresenta uma proposta de ideias que certamente pode servir-nos de base para propor um projeto de educação afrocentrada, ao sugerir a transformação do cotidiano das práticas de ensino de história e de outras disciplinas nas escolas sempre partindo de uma resignificação e o reconhecimento efetivo da razão negra, da história e da cultura africana e afro-brasileira e da construção de uma prática pedagógica antirracista.

No capítulo 3 deste trabalho teremos maiores oportunidades de desenvolver nossa ideia de uma prática pedagógica antirracista ao apresentar nosso produto criado a partir dos problemas apresentados nessa pesquisa.

Portanto acreditamos que a Lei nº 10.639/03 e as DCN's/2004 sugerem e dão espaço jurídico para que se intensifique o debate pela revisão do ensino de história, para a resignificação da razão da razão negra, para o combate ao racismo estrutura, como também permitem a valorização do Movimento Negro Educador e a construção de um projeto de sociedade democrática e antirracista que partindo de uma escola inclusiva e plural forme uma mentalidade onde pretos, pardos, indígenas e brancos formem um país pluriétnico e multirracial.

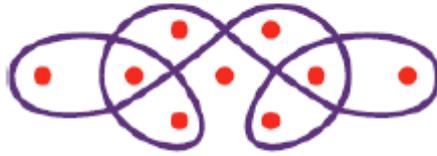
Ao propor aos professores e instituições de ensino que se estabeleça novas perspectivas para a compreensão do papel de protagonistas de novos sujeitos históricos que até então estavam excluídos da sala de aula, esses documentos vão trazer novos desafios para a prática que partindo de um currículo escolar amplamente antirracista reconstrua o modo de educar escolarizar.

Para analisar profundamente a aplicação da Lei nº 10.639/2003 e das DCN's/2004 no cotidiano da sala de aula e dentro da cultura escolar, faremos uso das práticas de ensino e dos documentos da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes da cidade de Milagres, CE, ao longo do período de 1996 a 2018.

Como já dissemos, escolhemos este período porque são duas décadas de importantes mudanças estruturais na educação brasileira. Foi o período das grandes conquistas do Movimento Negro, da intensificação das lutas de combate ao racismo, do levantamento da questão sobre a razão negra, o devir-negro, a necropolítica (MBEMBE, 2014), da reflexão sobre o racismo estrutural (ALMEIDA, 2018) e da chegada em massa dos estudantes negros dentro de nossas salas de aula.

Nesse período a E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes conviveu com todas essas importantes transformações estruturais do ensino básico nacional. De 1996 a 2008, era uma escola de ensino de 1º e 2º grau, a partir de 2008 foi se tornando gradativamente somente escola de ensino médio o que ocorreu definitivamente em 2012, e em 2021 tornou-se escola em tempo integral. Nosso objetivo será entender como a ideia de uma educação antirracista proposta nos documentos do MEC, principalmente por meio das DCN's/2004 foi recebida e praticada nessa escola e entender em que medida as práticas pedagógicas sugeridas na Lei nº 10.639/2003 transformaram as vidas dos estudantes negros e brancos que frequentaram a rede pública de ensino de Milagres nos últimos vinte anos.

Nosso capítulo 2 se deterá principalmente em analisar a aplicação da lei que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira e como a escola pública aderiu ou relegou para segundo plano o projeto de educação antirracista proposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações étnico-raciais.



Capítulo 2

**ENSINO DE HISTÓRIA E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO  
ANTIRRACISTA NO COTIDIANO DA SALA DE AULA NO MUNICÍPIO  
DE MILAGRES-CE**

*Era quarta-feira  
Sete, oitenta e três, de dezembro  
Zagueava ao vento  
Parei quando vi Zambiê  
Daomeano, iorubano  
Congolês, angolano, mbandu  
Haúça, muçulmano  
De tudo isso eu sou  
Eu, um cidadão da senzala  
Um assimilado urbano  
Em terra de N'gola Kiluanji, Mandume, Shaka Zulu,  
Mali/ Me senti na Bahia  
Cultural explosão  
Um filho da Bahia  
É a África de coração  
Valha-me, Deus  
Nosso Senhor Jesus Cristo  
E Exú em aramaico também é salvação  
Exú na Bahia  
Exú no Sudão  
Exú é alegria  
Exú é salvação.*

(Mateus Aleluia, cantor e compositor)

## Capítulo 2 - ENSINO DE HISTÓRIA E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO COTIDIANO DA SALA DE AULA NO MUNICÍPIO DE MILAGRES-CE

Abordaremos neste capítulo aspectos dos efeitos da Lei nº 10.639/2003 na educação pública brasileira e como as DCN's/2004 propõem uma reviravolta completa no modelo educacional do país, estabelecendo diretrizes para uma educação antirracista que englobe todos os valores plurais para a efetivação de uma pedagogia da diversidade (GOMES, 2020) e não somente uma prática educativa voltada para um trabalho com as diferenças em uma sociedade pretensamente democrática e racialmente igualitária como propuseram os PCN's de 1997 a 2000.

Também procuraremos problematizar a questão a efetivação lenta e pontual da Lei nº 10.639/2003 no Estado do Ceará e como os Movimentos Negros Cearenses, bem como a intelectualidade negra desse estado enfrentou o discurso fictício e racista construído ao longo do século XX de que no Ceará não tinha negro e que portanto a lei acima citada não se aplicava a sociedade cearense.

Finalmente vamos refletir sobre a ideia de uma educação antirracista no município de Milagres, cidade do sul cearense que possui 73% de negros na sua composição demográfica.

### **2.1 – O cotidiano escolar antes e depois da Lei nº 10.639/2003 e da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**

O sociólogo Oracy Nogueira analisa no seu trabalho *Preconceito de Marca: as relações raciais em Itapetininga* (1998) o problema do racismo brasileiro. Divergindo dos apologistas da democracia racial brasileira, o sociólogo paulista explica que o racismo se manifesta em nossa sociedade através do que ele chamou de *Preconceito de Marca*. Segundo Nogueira:

Considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de origem. (NOGUEIRA, 2006, p.292).

Através do conceito *Preconceito de Marca*, Oracy Nogueira procura estabelecer os meios como o racismo atua sobre os brasileiros negros e como ele é percebido pela população branca. O autor faz questão de salientar que sua pesquisa apesar de não trazer nenhuma grande novidade conceitual, pois preconceito de marca e preconceito racial se equivale (NOGUEIRA, 2006), o uso do termo *marca* ao lado de preconceito nos permite entender que no Brasil, quanto mais clara é a pele de uma pessoa mais próxima ela estará dos valores da branquitude e garantirá para si maiores oportunidades sociais, econômicas e políticas.

Assim, será considerada negra não a pessoa que tiver descendência de pais ou ancestrais negros, mas aquela pessoa cuja pele é predominantemente escura, isto é, a pele que possua maior pigmentação de melanina. Daí resulta a dificuldade das classificações raciais no Brasil, pois uma pessoa de pele mais clara, mesmo tendo ascendentes negros poderá se autodeclarar como não-negra.

Isso não significa que esta pessoa jamais sofrerá de racismo e discriminação racial no Brasil, mas com certeza o olhar que da sociedade para ela será diferenciado se comparada à atitude de recusa a aceitação plena de uma pessoa cuja pele seja bem escura.

Classificações como pardo, moreno, moreno claro, mulato ou as ideias de miscigenação, mestiçagem e democracia racial fazem parte de um vasto jogo discursivo que foi se gestando no Brasil ao longo das últimas décadas do século XIX e principalmente no decorrer do século XX.

Todo esse jogo conceitual contribuiu para dar invisibilidade ao problema racial do Brasil. Nunca houve realmente dúvidas sobre a existência do racismo no Brasil, mas a elite nacional sempre procurou negá-lo afirmando a suposta boa convivência

cristã, entre os senhores escravocratas e seus trabalhadores escravizados ou a ausência de conflitos raciais diretos no Brasil, tal como ocorria no Estados Unidos da América ou na África do Sul.

Mesmo que o Brasil não tenha tido leis ostensivamente racistas como naqueles países, não significa que o racismo aqui tenha sido brando ou inexistido. Em 1921 os deputados federais Cincinato Braga (SP) e Andrade Bezerra (PE) apresentaram um projeto de lei com dois capítulos que diziam: “Art.1º- Fica proibida no Brasil a imigração de indivíduos humanos das raças de cor preta. Art. 2º- Os que transgredirem esta lei serão expulsos do território nacional.”<sup>25</sup>

O projeto de lei vinha em apoio à política de embranquecimento da população brasileira adotada pelos ideólogos da república de 1889. Durante a primeira metade do século XX, estabeleceu-se entre a intelectualidade nacional a ideia de que o desenvolvimento da civilização brasileira estava condicionado ao desaparecimento do negro e a predominância do branco. Daí a motivação do projeto de lei, pois se incentivava a emigração de brancos europeus e proibia-se o negro da África para assim consolidar o branqueamento do país.

A partir da década de 1950 essa perspectiva de branqueamento já não mais podia ser sustentada, as críticas da Escola Paulista de Sociologia ao mito da Democracia Racial se impuseram, a aprovação da Lei Afonso Arinos proibindo a discriminação racial no país mostrava que a utópica harmonia racial no Brasil era mais que uma fábula, era uma construção discursiva.

Mas nem por isso o governo ou a sociedade voltou-se para a criação de uma política de combate ao racismo. Nas décadas de 1960 a 1990 o discurso acadêmico e da sociedade em geral passou a falar num país miscigenado e mestiço. Mais um engodo para salvaguardar a concentração de poder nas mãos da elite branca, a concentração de renda nas mãos da classe média branca e os valores culturais eurocêntricos.

---

<sup>25</sup> Disponível em <https://www.iabnacional.org.br/>, acesso em 14 de maio de 2021.

Somente devido às lutas e conquistas dos Movimentos Negros e dos representantes políticos da população negra é que o racismo começou a ser problematizado. Intensificou-se o debate nas escolas, universidades, na mídia, no parlamento e entre a sociedade civil a partir da década de 1980 e principalmente no período pós 1995.

As principais mudanças vieram por meio da educação. Os questionamentos levantados pelos políticos negros e pelos Movimento Negros sobre as práticas de ensino das escolas que não incluíam a história e a cultura africana e afro-brasileira desencadearam os projetos de lei que solicitavam a imediata inclusão do negro, de sua história e de sua cultura nos currículos escolares.

Como vimos, tais atuações políticas desencadearam a Lei nº 10.639/2003 que posteriormente desembocaria nas DCN's/2004. Assim a escola se tornava o caminho mais curto para a discussão sobre a necessidade de se criar uma sociedade plural e antirracista. A reflexão sobre o racismo deveria ser feita dentro da escola, a luta contra o racismo precisava ser encampada pela escola. O *preconceito de marca*, O *racismo estrutural*, o *racismo institucional*, o *racismo individual*, a *discriminação racial*, todas essas práticas de exclusão e extermínio do negro no Brasil precisam ser discutidas e combatidas no cotidiano da escola e os professores foram chamados a exercerem papel decisivo nesse processo, neste projeto político para criar a escola e a sociedade antirracista.

As DCN's/2004 estabeleceram então os princípios de uma educação para as relações étnico-raciais. As orientações publicadas através da Resolução nº 1 CNE/CP de 17 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais determinaram como vimos no capítulo 1 deste trabalho especificidades e temas relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira para ser abordado por todas as disciplinas ao longo do ano letivo e em especial pelas disciplinas de História, Língua Portuguesa, Literatura e Artes.

Este foi o marco decisivo pela efetivação das conquistas por uma prática de educação antirracista nas escolas das redes de ensino. Como já vimos no capítulo

1, as DCN's/2004, abrem caminho para um trabalho pedagógico voltado para a oferta de um projeto de escola onde os estudantes negros possam encontrar sua história, suas identidades, as lutas políticas de seus ancestrais, a língua falada pelos povos africanos que viviam na África e daqueles que foram escravizados no Brasil. Propõem também o ensino da arte e a progressiva valorização dos saberes científicos e filosóficos dos africanos e afro-brasileiros.

Além desse projeto de reconhecimento da história, da arte, da literatura, das línguas e das epistemes africanas e afro-brasileiras, as DCN's/2004 propõem uma intensa reflexão de conceitos como raça, etnia, mestiçagem, miscigenação, para que haja um posicionamento crítico dos estudantes e de toda a comunidade escolar com relação ao conjunto de teorias e falas racistas e antirracistas no contexto da sociedade brasileira e principalmente da escola.

Raça é um conceito que apesar de ser largamente utilizado na escola, nos livros didáticos, na mídia, nas falas da sociedade em geral, biologicamente é insustentável. Sabemos que não existem raças biológicas, isto é, não existe uma raça humana branca, uma raça humana negra e uma raça humana amarela, como se pensou durante boa parte da Modernidade. O confronto do conceito de raça gestado ao longo do século XIX e boa parte do século XX com as pesquisas da antropologia social e da biologia genética derrubaram as classificações científicas e todo o edifício teórico das políticas de eugenia que procuravam impor uma superioridade da branquitude europeia sobre os demais povos e culturas dos outros continentes.

Segundo Hall:

“raça” é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo. Contudo, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza (HALL, 2003).

Esse projeto de legitimação da exclusão de pessoas que não faziam parte do grupo considerado racialmente superior foi adotado intensamente no Brasil do Século XIX através da escravização de milhões de seres humanos pretos, isto é, a sociedade racista brasileira do século XIX, manteve trabalhadores negros escravizados até 1888, justificando que esses indivíduos por serem pessoas negras ou afrodescendentes não tinham os mesmos direitos à liberdade e a cidadania desfrutada pela população branca.

Mesmo após a extinção oficial do trabalho escravo no Brasil, a população negra continuou excluída e explorada com base num discurso racista sustentado pela elite branca e seus intelectuais em geral. O que Stuart Hall define acima como raça, nos coloca diante de um conceito que não descreve uma realidade ou um fenômeno natural, raça é um conceito construído sociologicamente e, portanto tem uma história e pode ser feita sua arqueologia pelo professor na sala de aula.

Achille Mbembe vai definir raça e racismo como tecnologias necropolíticas que ao promoverem as políticas de inimizades na nossa sociedade sustenta os privilégios das elites de poder e dos grupos que controlam o estado:

...em termos foucaultianos, racismo é acima de tudo uma tecnologia destinada a permitir o exercício do biopoder, “aquele velho direito soberano de morte”. Na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição de morte e tornar possível as funções assassinas do Estado. (MBEMBE, 2016, p. 128).

Sustentar a hegemonia racial de um grupo humano sobre outro, ou impor os valores e a história desse grupo considerado superior sobre aqueles que foram postos a margem dos processos políticos e econômicos de uma nação é uma forma de exercício do necropoder. No Brasil as práticas necropolíticas fazem parte do cotidiano da sociedade e elas atingem principalmente a população negra que vive sob o regime da violência do estado, da falta de escolas públicas de qualidade. Uma população de mais de 110 milhões de brasileiros cujos direitos à educação e a um

sistema de saúde de qualidade é relegado ao abandono nas políticas públicas do governo federal, dos estados e municípios.

Ao propor uma prática educacional voltada para as relações étnico-raciais a Resolução nº 1 CNE/CP de 17 de junho de 2004, procura viabilizar uma instrumentalização legal que garanta à população negra, principalmente aquela que está em idade escolar, crianças e adolescentes do ensino básico, um conjunto de vivências onde prevaleça seu autorreconhecimento como cidadão e descendente de homens e mulheres que foram protagonistas diretos da história do Brasil e da formação da identidade nacional.

O parágrafo 1 do artigo 2º do texto da resolução define assim um dos objetivos da educação das relações étnico-raciais:

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/>, acesso em 20 de maio de 2021)

Percebemos uma mudança importante na forma encarar o problema do racismo no Brasil. Ao comprometer a escola nesse processo de desencadeamento do debate e da reflexão sobre a questão do racismo na sociedade brasileira como um todo tanto a Lei nº 10.639/2003, quanto as DCN's/2004 e a Resolução nº 1 CNE/CP -17/06/2004 procuram estabelecer novos espaços onde se efetivassem a luta contra o racismo, pois inevitavelmente as universidades se veriam logo implicadas no debate uma vez que os docentes que atuavam na escola passariam obrigatoriamente pelas salas dos cursos de licenciatura e os alunos dos cursos universitários seriam estudantes egressos de um ensino básico onde os conteúdos de História e Cultura Africana e Afro-brasileira estavam sendo estudados.

Em longo prazo a própria sociedade se beneficiaria, pois a democracia brasileira se fortaleceria com a formação de uma mentalidade pluriétnica, de uma consciência de que o país é na verdade um complexo conjunto de valores plurais fundamentados nas relações étnico-raciais que compõem o nosso povo.

Desse modo o conceito raça deve ser trabalhado numa perspectiva politizada e biologicamente desconstruída. Numa sala de aula onde o conteúdo antirracista proposto pelas DCN's/2004 esteja sendo trabalhado tal conceito deve ser refletido como algo carregado de história e múltiplos sentidos, um conceito utilizado pelo Movimento Negro para pensar as tecnologias necropolíticas, o devir-negro, o racismo estrutural e a história da escravização e subalternização da população negra pelo discurso racista e eugenista da branquitude ao longo dos séculos.

O outro conceito abordado nos instrumentais que instituíram a partir de 2003 a necessidade da promoção de uma educação antirracista no Brasil é o de etnia. A palavra que aparece permanentemente citada nos documentos que estabelecem as orientações pedagógicas necessárias á efetivação da educação racista, tem aqui não apenas um valor eufemístico, mas apresenta-se como um importante instrumento político tanto dentro da escola como na própria sociedade.

No momento atual, o sentimento de pertença étnica tem sido colocado, uma questão de ordem política, também social, e igualmente econômica e finalmente cultural para os governos, a sociedade civil e para a ciência em geral. Essa noção de etnicidade busca prestar mais atenção para os aspectos dinâmicos, relacionais e fluidos que se estabelecem pelas relações culturais.

Os símbolos compartilhados por um grupo para criar sua identidade coletiva tem sido considerada como algo mais relevante analiticamente do que a busca de ideais essencialistas baseadas em laços de parentesco sanguíneo que supostamente instaurem sentidos de pertencimento. (SOUSA, 2010)

Para Munanga:

Assim o termo Etnia pode ser entendido como um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território. (MUNANGA, 2003, p. 29).

Ao trazer o conceito de etnia para dentro da sala de aula o professor amplia o debate sobre as questões étnico-raciais para outros grupos não necessariamente racializados na mesma medida que a população negra. Está claro que a palavra também abrange os grupos de homens e mulheres negros da África, principalmente abre espaço para refletir as identidades, história e cultura dos vários povos que foram traficados como escravos para o Brasil, pois a racialização deles os colocou dentro de uma só classificação, negros.

Mas sabemos que os grupos de pessoas negras traficadas para a América eram bem distintos entre si. Havia grupos que possuíam intenso intercâmbio histórico, religioso, linguístico, mas mesmo assim possuíam identidades e singularidades distintas entre si, ao serem racializados pelos europeus tiveram todas essas singularidades invisibilizadas ou apagadas para serem melhores subalternizados pelas práticas do necropoder.

A etnia permite compreender ainda mais profundamente os símbolos investidos e reinvestidos pela população negra na luta contra a escravidão e na luta contra o racismo e as políticas de embranquecimento do estado brasileiro, bem como entender de que forma a população negra e o Movimento Negro enfrentaram as ideologias de mestiçagem e miscigenação sustentadas pela intelectualidade branca que defende a tese da democracia racial.

No projeto político de enfrentamento do racismo a partir da escola a Resolução nº 1 CNE/CP -17/06/2004 determina o seguinte:

§ 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de

entes federativos e seus respectivos sistemas.  
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/>, acesso em 20 de maio de 2021).

Começa então estabelecendo quais as atribuições dos órgãos reguladores da educação nos Estados, Municípios e no Distrito Federal, vinculando as ações dessas esferas do poder executivo ao que já fora anteriormente disposto no documento das DCN's/2004. Ao fazer isto a resolução determina uma vinculação estreita entre os documentos que aos poucos estavam fundamentando a educação antirracista. Cria-se também uma política de estado para viabilizar o enfrentamento do racismo.

Percebemos que este é um importante momento para a sociedade brasileira, pois é a primeira vez na história do país que há um engajamento efetivo de grupos vinculados ao sistema de ensino, de núcleos de estudo, de universidades, de secretarias especiais do governo federal e de parcela da intelectualidade na reflexão sobre o racismo e os meios de viabilizar sua superação na nossa sociedade.

O artigo 3º Resolução nº 1 CNE/CP -17/06/2004 determina:

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro- Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

Por meio dessas orientações podemos supor que estava em jogo a possibilidade de se realizar profundas mudanças na organização da educação brasileira. Se antes dessa resolução a escola era vista como um lugar de promoção do letramento e alfabetização de crianças e de ocupação por um período do dia dos adolescentes, agora a escola passa a ser um espaço de vivências políticas e de práticas democráticas plurais.

Então a Educação para as Relações Étnico-raciais é uma forma de ensino voltada não somente para a simples escolarização do estudante do ensino básico, é uma prática pedagógica que visa desconstruir. Propõe-se desconstruir uma história escrita exclusivamente a partir da perspectiva da branquitude, objetiva analisar o protagonismo do negro na formação da nacionalidade brasileira e sua atuação decisiva na construção do projeto de civilização nacional.

A Educação das Relações Étnico-raciais é uma prática de educação antirracista cujo objetivo é transformar a sociedade brasileira a partir da escola, a partir de uma cultura escolar que se fundamente numa democracia pluriétnica e multirracial.

2.1.1 – A Lei nº 10.639/2006, a Resolução nº 1, 17/06/2004 e suas efetivações lentas e pontuais nas escolas da rede pública cearense.

No dia 16 de julho de 2019 o MPCE promoveu no Auditório das Promotorias de Justiça Especializada, uma audiência pública sobre o ensino da cultura afro-brasileira em escolas municipais de Fortaleza. O objetivo da audiência era examinar três eixos importantes para a efetivação da Lei nº 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008, a saber: a política de formação para gestores e profissionais de educação; política de material didático e paradidático; e avaliação e monitoramento do cumprimento das leis pela rede de ensino da capital cearense.

O trabalho do Ministério Público do Ceará e Ordem dos Advogados do Brasil/Seção Ceará (OAB/CE) como órgãos fiscalizadores do cumprimento da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008 no ensino público do estado do Ceará representa sem dúvida uma importante ação política para viabilizar a plena efetivação dessas leis antirracistas. A permanente fiscalização por parte dos representantes da sociedade civil, bem como o engajamento dos grupos ligados a luta pelo direito civil, político e econômico da população negra é fundamental, pois garante que os dispositivos das leis que visam combater o racismo no Brasil estejam sendo de fato executados e cumpridos principalmente pelo governo que é o maior promotor de políticas públicas capazes de construir uma sociedade antirracista.

No dia 13 de dezembro de 2006 o Conselho de Educação do Estado do Ceará e a Câmara de Educação Básica baixaram a Resolução 416/2006 que cumprindo o parágrafo 3 do artigo 2º da Resolução nº 1, 17/06/2004, finalmente regulamentava o ensino de História Afro-brasileira e Africana na rede cearense.<sup>26</sup>

A regulamentação e demais providências eram dadas quase três anos após a promulgação da Lei nº 10.639/2003 e dois anos depois da publicação das DCN's/2004 pelo Ministério da Educação. Durante esse período os grupos e ativistas negros do Ceará mantiveram-se atuantes, cobrando permanentemente uma atitude efetiva da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE), com relação ao cumprimento da lei e o início dos trabalhos para fazê-la cumprir também nas escolas cearenses.

A atuação política dos movimentos negros no Ceará fortaleceu-se na década de 1970 e 1980 quando surgiram vários núcleos que passaram a chamar a atenção da sociedade cearense para a discriminação da população negra no Ceará. Destaco aqui o Grupo de União e Consciência Negra de Fortaleza, Agentes de Pastoral Negros (APN), Grupo de Religiosos (as) Negros e Indígenas (GRENI), Grupo de Mulheres Negras, Grupo de União e Consciência Negra, Instituto Zumbi e Movimento Negro Unificado (MNU) (PEREIRA, 2009; VALÉRIO, 2014).<sup>27</sup>

Segundo Iraneide da Silva Soares essa agitação dos Movimentos Negros no Ceará e outras regiões do Brasil deu-se porque

Em fins dos anos de 1970, há um contexto de pressão pelo fim da ditadura militar e surge uma reorganização dos movimentos sociais. O Movimento Negro também se destacou nesse cenário quando, em 1978, se organizou o Movimento Negro Unificado (MNU), uma entidade nacional que marcou a história do Movimento Negro contemporâneo e foi considerada como um dos principais protagonistas na luta antirracista brasileira. (SOARES, 2016, p.74, Disponível em

---

<sup>26</sup> Governo do Estado do Ceará Conselho de Educação do Ceará, Câmara da Educação Básica, disponível em <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2011/08/RES-0416-2006>, acesso em 03/10/2021.

<sup>27</sup> Além dos grupos citados acima podemos citar também a atuação do Grupo de Valorização Negra do Cariri (GRUNEC) que desde os anos 2000 vem atuando nas cidades do Cariri cearense na luta pelos direitos da população negra na região e também no estado do Ceará e mobilizando educadores e gestores escolares na efetivação da Lei nº 10.639/2003.

<https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/relacoesinternacionais/articloe/download/3686/3087>, acesso em 03/10/2021).

Isso significa que os Movimentos Negros atuaram intensamente ao longo da segunda metade do século XX em busca das garantias de direitos para a população negra brasileira.

Ainda segundo SOARES:

Apos os anos de 1970, o Movimento Negro aprofundou a sua atuação e análise e o debate acerca do racismo no Brasil cresceu em numero e pluralidade de inserção de intelectuais que tratam da temática. Intelectuais negros se apropriaram do debate e deram nova roupagem metodológica a abordagem do negro brasileiro, inclusive com propostas políticas importantes para a transformação da desigualdade racial. (SOARES, 2016. P.74, Disponível em <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/relacoesinternacionais/articloe/download/3686/3087>, acesso em 03/10/2021).

Com forte atuação política, esses grupos começaram a fazer a crítica da historiografia oficial do Ceará que desde fins do século XIX, simplesmente optara por ignorar a existência de uma população cearense predominantemente negra, classificando o Ceará como um estado cuja população era mestiça ou cabocla. A intelectualidade cearense, principalmente aquela vinculada ao Instituto do Ceará, vinha afirmado há quase um século que no Ceará não tinha negros e que a escravidão nesta província havia sido branda e praticamente insignificante.

A história do negro no Ceará, sintetizada no fato de ter sido o estado do Ceará, o pioneiro no processo de Abolição da Escravatura, adquiriu grande relevância historiográfica, mas ao mesmo turno, a presença do elemento negro no Ceará não adquiriu a mesma importância, pois se considerou desde o surgimento dessa instituição que a presença do elemento de origem e descendência africana, em tempos colonial e imperial, de escala muito reduzida e sem influencia sociocultural. Ademais, não lhes pareceu relevante os traços histórico-culturais legados por esses africanos e seus descendentes, imperceptível na sociedade cearense, pois a miscigenação do europeu colonizador com o nativo cearense bastou para explicar e

justificar quase todas as características socioculturais de nossa gente. (SOUSA, 2006, p.56-57).

O não reconhecimento por parte do discurso historiográfico da presença do negro e de seu protagonismo na história e na cultura do Ceará levaram os movimentos negros do nosso estado a intensificar seu trabalho político na direção da afirmação e autoafirmação identitária da população negra cearenses na década de 1990. Era importante identificar todo o legado africano do povo cearense. Mostrar que a presença do negro no estado tinha e era ainda evidentemente massiva.

A atitude dos intelectuais ligados ao Instituto do Ceará que durante todo o século XX praticamente determinaram o modo de escrever a historiografia cearense havia imposto um ideal de população miscigenada onde o elemento branco e indígena era predominante e o africano era desconsiderado. Esse tipo de discurso criou um enorme estigma nos afro-cearenses, estigma esse que os fez negar suas identidades afro-brasileiras e sua descendência africana.

Os próprios movimentos negros vão sofrer questionamentos sobre sua legitimidade política, pois para que serviria um movimento negro que atuaria num estado onde praticamente não existia negros? Toda a historiografia do negro no Ceará feita até a década de 1990 centrava-se principalmente na narrativa da abolição da escravidão na Província do Ceará em 25 de março de 1884. A após esse momento em que as lideranças brancas que militara nos clubes abolicionistas haviam solicitado e conseguido dos escravocratas a emancipação do trabalhador escravizado cearense, o negro desaparece da história do estado.

Sem negros, não havia por quem as entidades e movimentos negros atuarem politicamente. Assim sendo, o Movimento Negro Cearense começou tal qual o Movimento Negro Brasileiro um processo de educação da população negra cearense. Era preciso que o próprio negro que vivia marginalizado politicamente, economicamente, e cuja história havia sido apagada, reconhecesse sua descendência africana, reconhecesse sua negritude e principalmente aceitasse suas identidades africanas e afro-brasileiras.

## Segundo Antônio Vilamarque Carnaúba de Sousa:

A invisibilidade do negro no Ceará, nascida dentro do discurso hegemônico como corolário e consequência lógica à negação da existência do negro cearense, apresentou-se como um dos primeiros e principais enfrentamentos para a articulação do Movimento Negro cearense. Essa crença generalizada provocava desdobramentos para a afirmação do movimento, pois não se reconhecia a legitimidade do grupo e, por outro lado, essa invisibilidade provocava a rejeição e a autorrejeição (sic) do elemento e das manifestações da cultura afro-cearense. (SOUSA, 2006, p.55).

Assim, havia no Ceará uma população negra negada pelo discurso hegemônico que o próprio estado sustentou e aceitou, desconsiderando desse modo à necessidade de promover políticas públicas voltadas para os pretos cearenses. Mesmo enfrentando os questionamentos sobre sua legitimidade o Movimento Negro Cearense atuará decisivamente na busca de projetos emancipatórios que dessem visibilidade ao corpo negro na demografia do Ceará.

A invisibilidade do negro no Ceará teve como consequência, como afirma Sousa acima, a rejeição e autorrejeição do negro cearense. Apesar de todo o enorme legado histórico e cultural africano e afro-brasileiro existente no Ceará insistia-se em não reconhecer a presença real e evidente do negro no nosso estado. Atuar de forma educativa foi o caminho necessário a ser tomado pelo Movimento Negro Cearense para conquistar sua legitimidade fazer visível os corpos negros cearenses.

Como já vimos no capítulo 1 e na introdução deste nosso trabalho, o projeto político do Movimento Negro Brasileiro deu-se de forma intensamente educativa. À medida que procurava fazer a crítica dessa suposta Democracia Racial e tornar evidente o racismo institucional e individual no Brasil o Movimento Negro fez-se educador. (GOMES, 2017).

Em todo o país a presença do negro impôs sempre uma tensão nas relações políticas e econômicas desde o século XIX. A resposta das elites no

poder a esta tensão foi adoção de práticas de dominação como as do necropoder e do velamento da razão negra. Afirmar que o negro não pensava e que não tinha alma, marginalizar as subjetividades e emoções negras atuou de forma negativa sobre os corpos negros.

Para promover sua ação política o Movimento Negro precisou agir de modo educativo segundo a professora Nilma Lino Gomes (2017), e não somente promovendo ações políticas nos espaços públicos, esse movimento precisou atuar dentro dos sistemas de educação e finalmente teve que mudar sua relação ambígua com a escola, exigindo mudanças nas estruturas dessa instituição e um remodelamento do ensino brasileiro. Tais efeitos da ação pedagógica do Movimento Negro fizeram se sentir no Brasil através dos documentos no começo da década de 2000 passaram a legislar sobre a necessidade de uma educação antirracista no Brasil.

A partir da primeira metade da década de 2000, do Governo do Ceará será instado a uma mudança de postura com relação ao negro no estado. A Lei 10.639/2003 teria que ser aplicada nas escolas da rede cearense. Nesse momento, ano de 2006, quando o Conselho de Educação do Ceará baixou a Resolução 416/2006 O Movimento Negro Cearense já estava fortalecido e era evidente que as lutas da década de 1980 e 1990 já davam os primeiros frutos.

A velha historiografia que impusera durante todo o século XX, suas narrativas de que no Ceará não havia negros, estava sendo amplamente questionada e comunidades quilombolas solicitavam seu reconhecimento em várias regiões cearenses. Além disso, grupos de cultura popular pleiteavam sua ascendência africana, Congos, Reisados, Caretas, Bumba-meu-boi, Maracatus, Rendeiras, Festas de Nossa Senhora do Rosário. Os terreiros de Umbanda, Macumba e Candomblé saíam aos poucos do ostracismo e as discussões sobre o projeto de emancipação do trabalhador escravizado no Ceará em 25 de março de 1884 também estava sendo reavaliado a partir da perspectiva do protagonismo das lideranças negras.

Na década de 2007 a 2017 haveria uma intensificação nas lutas dos grupos negros do Ceará e as universidades, bem como as entidades civis se engajariam nas ações para efetivar o cumprimento da Lei nº 10.639/2003 nas escolas cearenses. Essas ações políticas nem sempre foram coroadas de méritos, pois numa sociedade onde o racismo está tão arraigado em que a presença do negro é negada, precisa de todo um conjunto de práticas antirracistas que viabilizem a volta do corpo negro e da razão negra para o espaço de vivências do povo cearense.

A escola se torna mais uma vez o lugar privilegiado onde as práticas de combate ao racismo devem ser adotadas e promovidas de forma organizada e adequadamente planejadas. Objetiva-se criar um espaço onde crianças e adolescentes cearenses que estão matriculados no ensino básico vivenciem os valores pluriétnicos do Brasil. A Resolução 416/2006 como não poderia deixar de ser toma por base as decisões do Conselho Nacional de Educação sobre EREER<sup>28</sup>, como também procura fundamentar suas orientações na Constituição de 1988, na LBDN/1996 e na Lei nº 10.639/2003.

É um importante documento para a educação cearense e também para a sociedade do nosso estado, pois reconhece a necessidade de sistematizar o combate ao racismo no Ceará, reconhece a presença fundamental dos afro-cearenses na construção da identidade do povo e da história da Terra da Luz.<sup>29</sup> Destacaremos abaixo trechos deste documento que consideramos importantes citar aqui no nosso trabalho:

O Conselho de Educação do Ceará – CEC, no uso de suas atribuições legais no uso de suas atribuições legais e considerando:  
I. Os compromissos assumidos pelo Brasil, referentes ao combate ao racismo, em todos os níveis, modalidades e formas de ensino, tanto na Convenção da UNESCO, em 1960, quanto na Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações

---

<sup>28</sup> EREER: Educação das Relações Étnico-raciais, a partir de agora usaremos a sigla para nos referirmos ao projeto emancipatório de educação nas escolas.

<sup>29</sup> Por ter sido a primeira província do Império do Brasil a emancipar seus escravizados o Ceará recebeu de José do Patrocínio o título de Terra da Luz em 1884.

Correlatas, em 2001; [...] V. Que a Lei nº 10.639/03 torna obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro – Brasileira nos Estabelecimentos de Ensino fundamental e médio, oficiais e particulares; VI. Que o Parecer CEB/CNE nº 03/04 determina que o Estado e a sociedade adotem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos durante e após o regime escravista; [...] Art. 1º – Às instituições de ensino, em todos os níveis e modalidades da educação básica e, em especial, às que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores, incumbe adotar as normas contidas nesta Resolução para o cumprimento das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. [...] Art. 3º – Para cumprir as finalidades desta Resolução, as escolas reorganizarão suas propostas curriculares e pedagógicas fundamentando-as com os Princípios Estéticos da Sensibilidade, Criatividade e Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais previstos na Resolução CEB/CNE nº 02/98 e com os Princípios Pedagógicos da Interdisciplinaridade e da Contextualização citados no Parecer CNE/CEB nº 15/98 e na Resolução CNE/CEB nº 03/98. (RESOLUÇÃO 416/2006, pp.1-2, Disponível em <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2011/08/RES-0416-2006>, acesso em 21 de maio de 2021).

Os conselheiros justificam sua decisão tomando por base os acordos firmados na Conferência de Durban<sup>30</sup> em 2001 em que o Brasil assumiu o compromisso de combater o racismo em todos os níveis perante a comunidade internacional, admitindo desse modo que a discriminação racial era um fato na sociedade brasileira.

Segundo Ireneide Soares essa conferência foi:

Um marco importante foi a III Conferencia Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância (CMR) em Durban, África do Sul – 2001. O Estado brasileiro conseguiu articular a ida de diversas organizações do Movimento Social Negro brasileiro e reconhece-los como atores legítimos para os fenômenos racistas brasileiros, discutidos a luz das Convenções, Tratados e Conferências Internacionais. De todo esse debate, o governo brasileiro, representado pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, trouxe ao Brasil uma serie de Programas de Combate ao Racismo e de equidade, a saber: a) o Programa Bolsa-Prêmio, do Instituto Rio Branco – Ministério das Relações Exteriores, criado em 2002; b) O Programa Diversidade na

---

<sup>30</sup> Em 2001, a Organização Nações Unidas organizou a Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância, ocorrida de 31 de agosto e 8 de setembro em Durban, na África do Sul.

Universidade, criado em 2002, no Ministério da Educação; c) a inclusão dos quesitos cor e gênero nos programas de capacitação profissional do Ministério do Trabalho e no Ministério da Saúde. (SOARES, 2016. p.74-75, Disponível em <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/relacoesinternacionais/articledownload/3686/3087>, acesso em 03/10/2021).

A conferência organizada pela UNESCO. Orgão ligado a ONU, tornou vários países signatários de um documento que determinava a adoção de políticas públicas compromissadas com práticas de erradicação do racismo, da xenofobia e de todo tipo de discriminação. Ao assumir os termos do acordo de Durban, os signatários confirmavam a presença do racismo nos seus países e se mostravam dispostos a combatê-lo.

Ao citar na Resolução 416/2006 os compromissos assumidos pelo governo brasileiro em Durban o Conselho de Educação do Ceará aceita igualmente os termos da Declaração de Durban e como um órgão ligado ao poder executivo cearense admite que no Ceará haja negros e que estes negros são vítimas do racismo tanto institucional quanto individual e que cabe ao Governo do Estado do Ceará fomentar políticas educacionais para dar combate ao racismo a partir do sistema de ensino como propõe a Lei nº 10.639/2003.

O documento segue referindo-se a Lei da Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Destaca que a dita lei estabelece que seja obrigatória a presença dos conteúdos da história e da cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares das escolas do Ensino Fundamental e Médio, tanto da rede pública quanto particular. O texto de poder orientador e dirige-se as Coordenadorias Regionais de Educação do Ceará (CREDE), as Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR) e ao Sindicato dos Estabelecimentos *Particulares* de Ensino do Ceará (SINEPE-CE).

Da mesma forma como estava previsto acontecer em âmbito nacional, onde se previa ampliar o debate sobre o racismo e a construção de uma democracia plural e uma sociedade antirracista através da aplicação da Lei nº 10.639/2003, a expectativa era de que no Ceará também assim ocorresse.

O inciso VI fala em ressarcir “os descendentes de africanos negros” evidentemente uma péssima linguagem de fundo racista num documento norteador tão importante. Falar em ressarcimento nada significa para a população negra. O que se espera é o reconhecimento do seu protagonismo político, histórico e cultural no Ceará. Não há o que ressarcir, mas há muito que reconhecer e aceitar. Reconhecer presença da história e da cultura africana e afro-brasileira na identidade cearense, aceitar a predominância do negro na composição étnica e demográfica do Ceará.

Apesar da falha no texto podemos ainda entendê-lo como um importante instrumento de reconfiguração da relação da sociedade cearense com os pretos a história e a cultura desses pretos no nosso estado. Pois no fundo o que o texto propõe é uma valorização do negro e da sua história no Ceará. Mal redigido, mas com enorme significado para as lutas contra o racismo o inciso destacado por nós traz internamente a necessidade de se repensar a negritude cearense e sua historiografia.

Os artigos 1º e 3º informam que as escolas deverão se adequar as orientações das DCN's/2004 e criar todo um projeto de ensino que se fundamente no texto orientador publicado pelo MEC dois antes. Estabelece-se então que as escolas precisarão se adequar aos estudantes negros, os professores precisarão se colocar como educadores antirracistas e os currículos escolares deverão se adequar as novas diretrizes da educação nacional.

Estamos agora em outro nível de pensamento sobre educação e escolarização. Já não se pensa mais que o simples discurso da educação para todos garantiria a democratização da escola e da sociedade. Fica claro que o Ceará precisará se engajar na luta contra o racismo e as escolas precisarão atuar decisivamente coo espaços políticos de práticas antirracistas.

No Ceará há negros e estes afro-cearenses sofrem tanto quanto os afro-brasileiros, grupo do qual aqueles também fazem parte, do racismo em todos os níveis. Os negros cearenses são vitimados pelo racismo individual, pelo racismo institucional e pelo racismo estrutural. A sociedade cearense é racista e a escola cearense assim como a escola brasileira é o espelho da sociedade cearense, logo

também é uma escola racista, e, portanto faz-se urgente uma prática de educação antirracista.

O documento da Resolução 416/2006 fundamenta como determinava a Resolução nº 1, 17/06/2004 uma prática de educação antirracista bem como a necessidade de construção de um currículo escolar voltado para a ERER.

Então como as escolas da rede pública cearense receberam essas orientações do Conselho de Educação do Ceará? Qual foi a recepção no corpo docente e nas gestões escolares dessas resoluções? Isto é, da Resolução nº 1, 17/06/2004 e da Resolução 416/2006?

De acordo com ambos os documentos deveria haver uma ampla preparação dos professores da rede e das próprias escolas para se adequarem as novas diretrizes da educação nacional. Então precisamos saber como se deu essa preparação. De que maneira a SEDUC/CE preparou e realizou formações para este novo projeto de ensino que procura através da promoção de ações políticas dentro da escola se posicionar no combate ao racismo em todos os níveis em nosso estado do Ceará e no Brasil.

O primeiro problema suscitado pela leitura dos documentos que balizam as práticas de ERER no Ceará é a necessidade de desconstrução do discurso da historiografia oficial cearense que ainda sustenta a imagem do Ceará, Terra da Luz, que ainda continua afirmando que no Ceará não tem negros, pois é um estado amplamente miscigenado, um discurso que mesmo quando alude a escravização de homens e mulheres negros no decorrer da história cearense, sustenta que essa escravidão foi branda e praticamente insignificante.

Como vimos mais acima, um dos grandes méritos do Movimento Negro no Ceará foi principiar e levar adiante um projeto de desconstrução desse discurso sobre os afro-cearenses nas décadas de 1980 e 1990. No entanto, mesmo com todo esse trabalho político e pedagógico do Movimento Negro cearense, a mentalidade racista em nosso estado ainda se impõe com força quando se vai escrever ou ensinar a história do negro no Ceará.

Em 2007 foi criado no Ceará Fórum Permanente de Educação e Relações de

Diversidade Étnico- racial, cujo objetivo é monitorar a aplicação e a efetivação da Lei nº 10.639/2003 na rede escolar pública cearense. Integra o Fórum pessoas ligadas ao Movimento Negro, lideranças políticas do nosso estado e educadores engajados no debate sobre a necessidade de se construir uma educação antirracista no Ceará.<sup>31</sup>

A criação do Fórum Permanente de Educação e Relações de Diversidade Étnico-racial foi muito importante, pois impulsionaram as ações em favor do cumprimento da Lei nº 10.639/2003 e das DCN's/2004 através dos órgãos executivos da educação pública no Estado do Ceará.

Desde o começo a aplicabilidade da Lei de Obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas públicas do Ceará se viu envolta com a falta de preparo dos professores, com o discurso de que não havia negros no Ceará e, portanto não havia racismo no estado e segundo LIMA (2013), com a visão dos professores em geral que formados dentro do tradicional sistema de ensino que considera não haver discriminação nem racismo no Brasil, acreditam que a própria Lei nº 10.639/2003 é discriminatória, uma vez que, obriga a escola a ensinar a história e a cultura de uma raça específica.

O mesmo LIMA (2014) afirma que apesar de reconhecer haver racismo no Ceará, a maioria dos professores por estarem despreparados para assumirem a responsabilidade em introduzir os conteúdos de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas suas aulas assume a posição de uma recusa parcial a Lei nº 10.639/2003, passam então a acreditar que ela promove o preconceito, e dizem que se forem obrigados a ensinarem a história do negro na sala de aula, deveriam também ensinar sobre judeus, árabes, holandeses, alemães.

Um dos objetivos da Resolução 416/2006, era abrir caminho para a o cumprimento da Lei nº 10.639/2003 no Ceará através do sistema de ensino público e privado de nosso estado. Para efetivar tal objetivo o próprio documento do CEE-CE (Conselho Estadual de Educação do Ceará), orienta que se promovam

---

<sup>31</sup> O primeiro Fórum foi criado na cidade de Fortaleza-CE, no ano de 2005, em 2007 seria criado um Fórum para o estado do Ceará, informação disponível em <https://www.ceara.gov.br/2019/08/28/encontro-promove-reestruturacao-do-forum-de-educacao-e-diversidade-etnico-racial/>, acesso em 03/10/2021.

formações de professores, gestores e adequação das escolas para receber os estudantes negros.

Art. 6º – As entidades mantenedoras incentivarão e proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros recursos didáticos necessários para o desenvolvimento curricular do tema tratado nesta Resolução.

§ 1º – As coordenações pedagógicas promoverão oportunidades de estudos para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas abrangendo os diferentes componentes curriculares;  
§ 2º – O regimento escolar será alterado visando incluir normas para a avaliação e encaminhamentos de solução para situações de discriminação, prevendo adotar didáticas educativas voltadas para o reconhecimento, valorização e respeito à diversidade. RESOLUÇÃO 416/2006, pp.1-2, Disponível em <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2011/08/RES-0416-2006>, acesso em 23 de maio de 2021).

Se cumprido, o artigo 6º da Resolução 416/2006 situações descritas por Carlos Rochester Ferreira de Lima no seu trabalho do ano de 2013, *O lugar da gente de cor preta: a implementação da lei 10.639/03 no estado do Ceará*, seria progressivamente resolvido, pois os professores de história e demais membros do corpo docente das escolas públicas teriam amplos conhecimentos sobre a necessidade da aplicação da Lei nº 10.639/2003 e principalmente deixariam de acreditar no mito da democracia racial brasileira e na inexistência de negros no Ceará.

As primeiras recepções da EREER, da Resolução nº 1, 17/06/2004 da Resolução 416/2006 nas escolas Cearenses foram de fato bem tímidas. Mesmo com a atuação do Fórum Permanente de Educação e Relações de Diversidade Étnico racial, as ações continuaram sendo pontuais. Além do discurso racista que nega a existência do negro no Ceará, o que contribuía para invisibilizar a presença das crianças e adolescentes negros nas escolas da rede, em especial da rede pública aonde a maioria como já vimos, concentra-se, no período de 2007 a 2009, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará começou a priorizar a política pública de criação das E.E.E.P. (Escolas estaduais de educação profissional do Ceará) que se apresentou como um projeto de grande envergadura na área de educação do

então governador do Estado Cid Ferreira Gomes, do PSB (Partido Socialista Brasileiro).

A falta de uma atenção direcionada especificamente para a viabilização da educação antirracista no Ceará durante praticamente uma década após a aprovação da Lei 10.639/2003 pode ser percebida nas ações apenas pontuais desenvolvidas pela SEDUC/CE e pelas escolas da rede nos anos seguintes após o CEE-CE baixar a Resolução 416 em dezembro de 2006<sup>32</sup>.

As formações pedagógicas voltadas para a preparação dos professores nas escolas que deveriam trabalhar os conteúdos, bem como as mudanças no regimento escolar e a preparação de material bibliográfico para os docentes e os alunos ocorreu pontualmente, quando ocorria era principalmente nas escolas onde havia um professor ou dois que engajado com a causa negra, ou sensibilizado com as questões étnico-raciais se propunha a trabalhar as DCN's/2004.

Desse modo a recepção dos dispositivos legais garantidores de uma educação antirracista e uma cultura escolar voltada para a prática de uma educação étnico-racial nas escolas cearenses foi fria e quase imperceptível em uma década de vigência da Lei nº 10.639/2003. Isso se deu como afirma LIMA (2014) devido às disputas de poder e discursos dentro do sistema de ensino cearense no período:

Ao fazer um paralelo da realidade nacional com um contexto da nossa História local, percebe-se que mesmo o Ceará tendo um diferencial no que diz respeito à luta pela abolição da escravidão (o Estado aboliu a escravatura no dia 25 de março de 1884), contudo, há um movimento histórico de negação da presença negra/afrodescendente na sociedade cearense e, conseqüentemente, nos bancos escolares. Não fazendo, desse modo, parte da educação e do ensino as demandas históricas e culturais da “gente de cor preta”. (LIMA, 2014, p.89).

Até o ano de 2009 o Governo do Ceará não dispunha de uma agenda política específica nem tampouco organismos que buscassem promover a igualdade racial, somente à prefeitura de Fortaleza possuía uma Coordenadoria de Políticas de

---

<sup>32</sup> A resolução em questão Regulamenta o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas e dá outras providências.

Promoção de Igualdade Racial (COPPIR) que fora criada ainda em 2007, a criação desse organismo está vinculada a um decreto da prefeita municipal de Fortaleza Luiziane Lins, PT (Partido dos Trabalhadores), tal decreto é do ano de 2005 e foi sem dúvida uma das primeiras ações no Estado do Ceará voltada especificamente para determinar e criar meios que permitissem a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 em escolas públicas da rede:

A Prefeita Municipal de Fortaleza, no uso das atribuições que lhe confere o art. 7º, inciso XXI, da Lei Orgânica Municipal (LOM), decreta: Art. 1º - Fica convocada a 1ª Conferência Municipal de Políticas de Promoção da Igualdade Racial de Fortaleza, a se realizar nos dias 01 e 02 de abril de 2005, sob a coordenação do Gabinete do Vice-Prefeito, com o objetivo de propor diretrizes ao Plano Municipal de Políticas de Promoção de Igualdade Racial. Art. 2º - A 1ª Conferência Municipal de Políticas de Promoção da Igualdade Racial terá como tema central "Estado e Sociedade Construindo a Igualdade Racial" (...)<sup>33</sup>

O decreto que cria a Conferência Municipal de Promoção da Igualdade Racial em Fortaleza é anterior à decisão da CEE-CE que baixou no final do ano de 2006 a Resolução 416. O que podemos perceber é que as ações que o Estado do Ceará deveria assumir para si com o objetivo de cumprir a e fazer cumprir as Lei nº 10.639/2003 nas escolas de ensino público e privado cearense estavam ocorrendo lentamente.

Compreendemos que o combate ao racismo e a criação de um projeto de educação antirracista é uma política de estado e como tal só pode ser plenamente executada com a ação firme do governo federal, estadual e municipal. Tais políticas de estado devem criar um plano de ação, investimentos e organismos que desenvolvam ações e fiscalizem se tais ações e os recursos destinados às suas efetivações estão de fato produzindo resultados.

A demora em haver um engajamento visível por parte do Governo do Estado Ceará, Secretaria Estadual de Educação e da própria sociedade civil cearense

---

<sup>33</sup> Decreto Municipal nº 11.800/2005 convoca a 1ª conferência Municipal de Promoção da Igualdade Racial (CMPIR) e dá outras providências, disponível em <https://www.cmfor.ce.gov.br/>, acesso em 23 de maio de 2021.

demonstra que as resistências em aceitar os termos da Lei 10.639/2003, explicava-se principalmente por causa do mito da não existência de negros no Ceará.

Essa falsa versão sobre a história do negro no Ceará, criada e sustentada por mais de um século, impediu que os milhões de negros cearenses tivessem sua história e suas lutas devidamente reconhecidas, impediu que o protagonismo afro-cearense fosse abordado nas salas de aula do ensino básico e agora estava de alguma forma barrando a necessidade de se efetivar a Lei nº 10.639/2003 e empreender-se um projeto de educação antirracista em nosso estado. Mas o Movimento Negro e outros grupos de atuação política na luta pela igualdade racial e combate à discriminação e ao racismo no Ceará, estavam atentos ao problema e logo partiriam para a luta, com o objetivo de pressionar o governo cearense e os municípios de nosso estado a adotarem ações e agendas que promovessem a aplicação da Lei de 09 de janeiro de 2003 sobre EREER.

Em 2007 a SEDUC-CE, enviou as escolas da rede uma portaria recomendando que as escolas do estado e as secretarias municipais incluíssem em suas semanas pedagógicas a discussão da Lei Federal de 09 de janeiro de 2003 sobre a EREER. Na prática tal recomendação não surtiu nenhum efeito específico, pois se haviam os documentos norteadores do MEC, do CNE e do CEE-CE, faltava o devido preparo de coordenadores e gestores escolares para empreender uma discussão mais sistemática e direcionar o corpo docente de suas escolas a cumprirem a lei 10.639/2003 e por fim em práticas as DCN'S/2004.

Nos dois anos que se seguiram a portaria da SEDUC-CE, aumentou a pressão do Movimento Negro pela efetivação da Lei nº 10.639/2003 no Ceará e por mudanças estruturais no sistema de ensino cearense bem como nos currículos escolares. Grupos de defesa dos direitos da população negra e de combate ao racismo e à discriminação atuaram fortemente solicitando posições claras do Governo do Estado do Ceará e compromissos com relação à promoção de uma política antirracista no Ceará.

As universidades também começaram a discutir o tema nos cursos de graduação, principalmente nas licenciaturas. Para que professores de História, Arte e Língua Portuguesa trabalhassem os conteúdos de História e Cultura Africana e Afro-

brasileira em suas aulas era preciso que tivessem se apropriado desses conteúdos, então as universidades que ofereciam cursos de licenciatura nessas áreas precisaram modificar seus currículos. Mas ainda restava o problema dos professores que já estavam na ativa quando a Lei nº 10.639/2003 começou a vigorar e que há tempos tinham passado pela universidade.

Havia assim enormes dificuldades para a criação da EREER no Ceará. A falta de um compromisso objetivo do governo estadual com a Lei nº 10.639/2003, a ausência de agenda política para o estabelecimento dos princípios para uma educação antirracista, a inexistência de organismos para fazer cumprir a Lei Federal, o discurso racista de que não existia negros no Ceará. Por causa disso estava assim justificada a prática de ações apenas pontuais por parte da SEDUC e das CREDE's/SEFOR, tudo estava comprometendo o plano de educação antirracista previsto nas DCN's em nosso estado, e comprometia de tal forma que em 2010 o jornal Diário do Nordeste publicou a seguinte matéria em 11 de março:

Lei do Ensino Afro é descumprida: O Ministério Público pede mais celeridade às gestões para inclusão do tema da história africana no currículo das escolas. Está escrito na Lei Federal nº 10.639/2003: Todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio são obrigados a ensinar conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira. Entretanto, pouco são as escolas, tanto da rede municipal quanto estadual, que estão cumprindo a lei, afirmou o promotor de Justiça de Defesa do Direito à Educação do Ministério Público Estadual (MPE), Elnatan Alves. “Muitas delas (escolas) ficam realizando eventos pontuais, achando que assim burlam a lei. O ensino do conteúdo africano deve ser feito de forma programada e com rigor, não de qualquer jeito. A maioria dos estabelecimentos ignora a decisão que já tem sete anos de existência”, afirmou o promotor. (DIÁRIO DO NORDESTE, Edição de 11/03/2010, disponível em <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/arquivo>, acesso em 25 de abril 2021).

Essas dificuldades no cumprimento da Lei nº 10.639/2003 no Ceará denunciada no jornal Diário do Nordeste voltariam a ser denunciadas pela OAB/CE (Ordem dos Advogados do Brasil Seção Ceará) pelo MPCE (Ministério Público do Ceará) e em 2012 seria realizada na Assembleia Legislativa do Estado do Ceará uma audiência pública para discutir o problema.

As discussões levaram a conclusão de que se fazia necessário criar todo um programa de discussão e efetivação da Lei nº 10.639/2003 no Ceará, além disso, foi pensada uma cartilha intitulada Igualdade Racial, por um Ceará sem Racismo, criada pelo MPCE (Ministério Público do Estado do Ceará), com orientações fundamentais para a efetivação da Lei de 09 de janeiro de 2003, bem como o Estatuto da Igualdade Racial de 2010.

No decorrer da década de 2010 a 2020, as ações e compromissos do Governo do Ceará e das prefeituras municipais se ampliaram bastante, mas ainda estamos longe de ter um projeto claro e evidente de educação antirracista em nosso estado. Na próxima seção vamos refletir os problemas enfrentados pelas escolas cearenses na efetivação da Lei nº 10.639/2003 e a questão do estudante negro nas escolas da rede pública cearense e nos currículos escolares da rede.

### 2.1.2 – A educação das relações étnico-raciais e o ensino escolar no Ceará

No ano de 2008 a Lei nº 10.639/2003 passaria por modificações importantes, pois a sua abrangência seria ampliada com a introdução da obrigatoriedade de estudar a História e Cultura Indígena nas escolas.

No dia 11 de março de 2008, o Diário Oficial da União publicou a Lei nº 11.645 que modificava mais uma vez a LDBN/1996 que já havia sido modificada cinco anos antes com por meio da Lei nº 10.639/2003 que criou a necessidade de mudanças nas diretrizes e bases da educação nacional para se instituir nas escolas o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira.

Leiamos o texto da nova lei:

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.  
Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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”.  
O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Fernando Haddad* (Texto da Lei nº 11.634/2008, Disponível em <http://www.planalto.gov.br>, acesso em 13 de junho de 2021).

O objetivo da nova lei não era substituir a de 09 de janeiro de 2003 que instituiu o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, seu principal objetivo como fica bem claro no corpo do texto é o de estender aos indígenas o direito de ter sua história e cultura igualmente abordadas no currículo escolar das instituições de ensino básico brasileiras.

Como pudemos observar na seção precedente deste capítulo, até o ano de 2007 a efetivação da EREER no Ceará não obtivera consolidada atenção institucional através dos órgãos estaduais responsáveis pela estrutura e funcionamento da educação no estado. O papel da SEDUC até aquele momento se limitara a enviar orientações às CREDE's/SEFOR, que por sua vez deveriam enviar orientações para as coordenadorias escolares a fim de incluir a EREER nos estudos das semanas pedagógicas de 2007 ou 2008.

Tais orientações eram vagas e chegaram às escolas apenas como sugestões de trabalho e não como projetos de estudos obrigatórios para serem desenvolvidos ao longo do ano letivo. Muitas escolas ignoraram as orientações, ignoraram principalmente porque desconheciam a Lei 10.639/2003 e a nova Lei 11.645/2008 era igualmente ignorada pelos educadores, gestores e coordenadores das escolas.

Outro fator que contribuiu para que entre os anos de 2008 a 2012 a EREER ficasse praticamente desconhecida das escolas cearenses foi à falta de despreparo dos professores e coordenadores pedagógicos para desenvolver currículos e aulas voltadas para o ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena. Como praticamente não houve formações realizadas pelas secretarias municipais de educação e pela secretaria estadual de educação para compor bancos de formadores escolares sobre a EREER, o negro e o indígena continuaram a margem do cotidiano das salas de aula cearenses.

Na ata da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes arquivada na secretaria da escola e que traz o registro das atividades desenvolvidas durante a semana pedagógica de 2007, não há nenhuma menção de que tenha havido estudos sobre EREER direcionados aos professores de Ciências Humanas e suas Tecnologias e Linguagens e Códigos, as duas áreas do conhecimento que na época eram as que deveriam exercer maior atenção sobre as DCN's/2004.

A ausência de qualquer registro sobre atividades pedagógicas de formações docentes relacionadas à Educação para as Relações Étnico Raciais na E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes até aproximadamente o ano de 2009, mostra o despreparo da escola que pertencia à rede pública de educação do Estado do Ceará para satisfazer o disposto na Lei nº 10.639/2003 já devidamente complementada pela Lei nº 11.645/2008.

O mesmo fenômeno isto é, o desconhecimento da Lei nº 10.639/2003 e da necessidade de se trabalhar as EREER na sala de aula ocorria nas outras escolas do município de Milagres e nas demais escolas da CREDE/20 – Brejo Santo. Não encontramos registros de planos de aula que abordassem a educação para as relações étnico-raciais nas escolas da rede estadual do Cariri Oriental<sup>34</sup> antes de 2011.

Como as equipes pedagógicas das escolas da rede não sabiam de que maneira atuar para promover a educação antirracista na escola e os professores desconheciam as leis que amparavam essa prática pedagógica não tinham como

---

<sup>34</sup> O Cariri Oriental compreende os municípios da Microrregião Brejo Santo, situada a leste da Chapada do Araripe no Sul do Ceará.

mudar seus planos de aula nem tampouco criar novas abordagens da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no cotidiano da sala de aula.

Apesar de o Movimento Negro atuar intensamente desde o ano de 2005 na busca de efetivação da Lei nº 10.639/2003 na rede de ensino cearense, as ações desenvolvidas no período de 2005 a 2010 seriam pontuais. Tais ações não chegaram a atingir o corpo docente da rede de ensino do estado e dos municípios o que ocasionou um enorme vácuo nas práticas de EREER na cultura escolar cearense por quase uma década após a sanção da lei em 09 de janeiro de 2003.

Ao final da primeira década do século XXI o negro continuava invisível nos currículos da escola cearense e nos materiais didáticos sobre a história do Ceará os relatos tradicionais onde a história dos afrocearenses aparece apenas limitada ao projeto de abolição no Ceará predominam.

O mesmo discurso que permeavam as produções didáticas de Batista Aragão nas décadas de 1980 e 1990 quando ao abordar a histórias dos pretos cearenses restringe-se sua participação na historiografia do Ceará ao breve capítulo sobre a abolição em 1884 e aos relatos sobre a suposta escassa mão-de-obra escravizada utilizada pelos proprietários de terra cearenses.

Um exemplo de material tradicional sobre a história do Ceará e que mantém o negro e o indígena invisibilizados na história do nosso estado é o manual didático *Ceará, história para a construção da cidadania* de Marlene Corrêa, editora FTD, primeira edição publicada em 2004, livro aprovado pelo PNLD/2004 e posteriormente muito utilizado no ensino de História Regional no ensino fundamental das escolas cearenses.

O livro foi amplamente aceito e suas sucessivas edições e reedições mostram que ele se tornou uma referência didática para os professores de História no Ceará durante uma década. O livro possui uma estrutura tradicional dividida da seguinte forma: *Introdução; Vivendo e aprendendo; 1. O estudo da História; 2. O Ceará colonial; 3. No tempo dos imperadores; 4. O Ceará republicano; 5. Nossa cultura, nossas tradições*. O indígena aparece no capítulo 2 e desaparece nos seguintes, o negro aparece nas páginas finais do capítulo 3 e não é mais citado no livro.

A representação do negro que a autora faz é estereotipada na figura do escravo que se submete a escravidão e aguarda pacientemente a redenção através das mãos dos abolicionistas brancos, o único negro citado no livro como personalidade histórica é Francisco José do Nascimento, o Dragão do Mar que é nomeado esporadicamente quando da greve dos jangadeiros de 1881.

Narrativa estereotipada, tais narrativas ao serem usadas pelo professor através manual didático no espaço das salas de aula em nada contribui para promover uma educação antirracista e nem tampouco incluir o negro e o indígena no cotidiano do ensino de história das salas de aula das escolas públicas do Ceará.

Assim mesmo após as DCN's/2004 a educação cearense continuava a margem de um projeto efetivo de EREER e mesmo com a atuação do Movimento Negro a resistência daqueles que procuravam sustentar a crença de que no Ceará não havia negro e que não havendo negro era desnecessário uma lei cujo objetivo era promover uma educação antirracista continuava sendo eficaz e travando a efetivação da Lei nº 10.639/2003 no estado.

Sem nenhum preparo para abordar questões étnico-raciais os professores continuavam dando aulas a partir da perspectiva de uma história exclusiva da branquitude. Mesmo os conflitos escolares, isto é, os episódios de flagrantes práticas racistas no cotidiano escolar eram tratados apenas como indisciplina escolar.

Pois segundo Munanga:

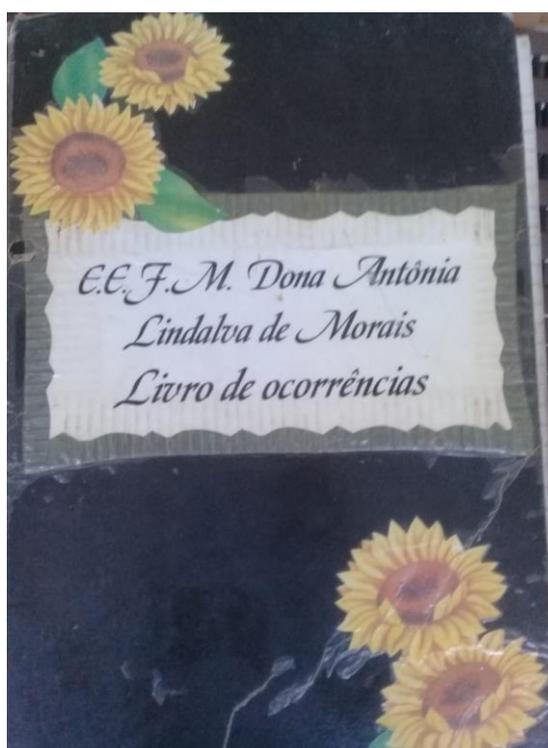
(...) alguns professores por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala de aula como um momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz a nossa cultura e na nossa identidade nacional. (MUNANGA, 2001, p. 7-8).

Num registro do dia 27 de março do Livro de Ocorrências da E.E.F.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes (2002 a 2013), arquivado na Secretaria da Escola nós encontramos o seguinte relato:

Os alunos (G). e (J). ambos cursam a 2ª série do ensino médio, turma “G” do turno da noite, os mesmos chegaram a brigar em sala de aula, por brincadeira de mal (sic) gosto, (J. chamou a colega de macaca, nega (sic) sebosa), sendo que o aluno começou a brincadeira que acabou em confusão, resultando na camisa dele rasgada e ele não querendo entregar a sandália de sua colega. Conversamos e chegamos à conclusão da entrega da sandália da colega, e conserto da camisa pela funcionária da escola, ficando assim a resolver a questão pelo núcleo gestor as medidas (?) providências e possíveis punições de correção.<sup>35</sup>

O relato é de autoria do professor regente e nos chama a atenção pelo fato de que tanto o docente quanto o núcleo gestor tratam a briga entre os colegas apenas como uma ocorrência provocada pela constante indisciplina dos alunos do turno noturno. O livro acompanha o cotidiano da escola Lindalva de Moraes por praticamente uma década, professores, coordenadores e funcionários em geral registraram nesse livro todo tipo de problemas e ocorrências cotidianas da escola.

**Figura 2:** Capa do livro de Ocorrências;



**Fonte:** Foto do autor, 2021.

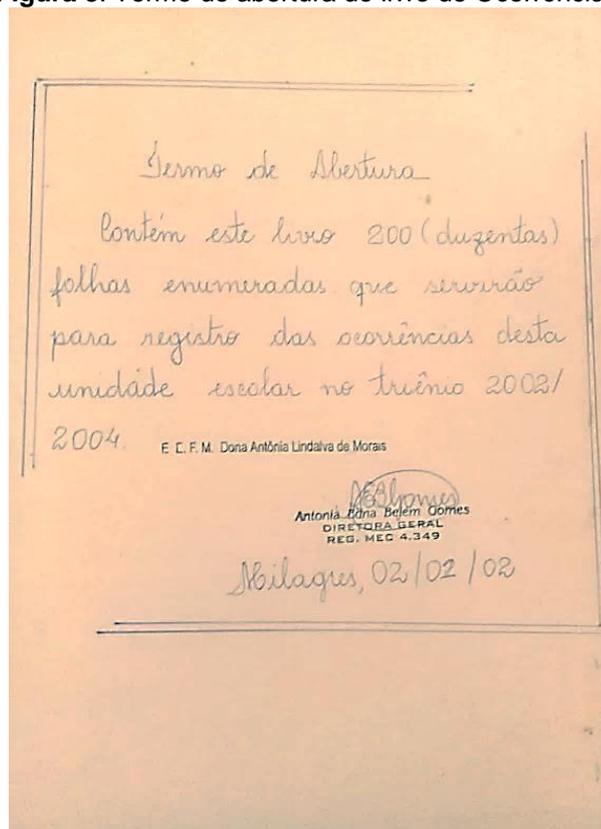
---

<sup>35</sup> Optamos por não transcrever o nome dos adolescentes G. do sexo feminino e J. do sexo masculino como aparece no registro para não revelar as identidades dos envolvidos na ocorrência de injúria racial registrada no livro.

A Figura 2 e a Figura 3 mostram imagens desse importante documento para compreendermos como a E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes abordava os problemas relacionados aos conflitos entre alunos e professores e entre os alunos e seus pares, colegas de sala de aula ou da escola em geral.

A capa do livro de ocorrências apresnetada na Figura 2, mostra aparentemente um livro-ata normal, mas sem dúvida é uma fonte histórica de enorme importância para acompanharmos o cotidiano dessa escola onde a maioria dos estudantes matriculados no ensino médio é negra, conforme dados do censo escolar de 2003. De acordo com os dados do censo de 2003, disponível na secretaria da escola dos 1.160 alunos matriculados na E.E.F.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes, 693 se autodeclarou pardo ou negro. A Figura 3 mostra o termo de abertura do livro, explica que o dito traria registros de três anos, mas os registros se estendem por mais de uma década, 2002 a 2013.

**Figura 3:** Termo de abertura do livro de Ocorrências;



**Fonte:** Foto do autor, 2021.

O descaso da SEDUC-CE com a efetivação da Lei nº 10.639/2003 na rede de ensino cearense, a precariedade dos materiais didáticos disponíveis e o despreparo dos professores e gestores das escolas para atuar de forma direcionada sobre a questão EREER são empecilhos significativos que impedem a introdução de uma prática de educação antirracista nas escolas cearense quase uma década após a entrada em vigor da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas.

Em 2008 a historiadora Simone Souza reúne vários outros historiadores cearenses para um projeto de fôlego editado pela Fundação Demócrito Rocha. Esse grupo de novos historiadores cearenses produz o livro *Uma Nova História do Ceará*, nesse importante trabalho há um capítulo do historiador Eurípedes Funes intitulado *Negros no Ceará*, (Página 103 a 134). Ocorre nesse livro uma importante mudança de perspectiva com relação à presença do negro na história do Ceará, pois já não vemos mais a narrativa do negro passivo, da escravidão sem traumas, do branco escravocrata amigo do negro, do negro escravizado tratado como pessoa da família, narrativa que prevalecera na historiografia cearense do século XX.

Infelizmente o livro não chegou às escolas cearenses, não chegou aos professores da rede pública cearense e sua leitura ficou praticamente restrita aos professores universitários e aos interessados na história do Ceará. Mesmo assim as mudanças de perspectiva com relação à história do negro em nosso estado se intensificavam e vários pesquisadores instigados pela possibilidade de propor uma nova abordagem da questão da escravidão, da abolição e pós-abolição no Ceará, bem como da participação decisiva e o protagonismo evidente dos afro-cearenses na cultura e na história do estado começaram todo um processo de reescrita dessa história.

Ao longo da década de 2010 presenciaremos o aumento das pesquisas sobre a história do negro no Ceará. Em 2010 haveria um ganho importante para a população Cearense e em especial a população negra, seria instalada em Redenção, município da Zona Norte do estado à sede da UNILAB (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira).

A escolha de Redenção foi proposital, pois segundo uma tradição historiográfica do Ceará teria sido a primeira cidade do estado a abolir o trabalho escravo em 01 de janeiro de 1883. A partir desse momento começará a ocorrer um importante intercâmbio cultural e epistêmico entre o Movimento Negro Cearense, Movimento Negro Brasileiro e principalmente com os países africanos, pois vários estudantes das nações lusófonas da África vêm estudar no Ceará.

O número de pesquisadores sobre o negro, sua história e cultura no Ceará cresce em decorrência não somente dos estudos realizados na UNILAB, pois vários pesquisadores da Universidade Regional do Cariri (URCA) passam a dedicar sua atenção e pesquisas ao estudo da escravidão no sul do estado, dedicam também suas pesquisas ao estudo do protagonismo negro na cultura caririense.

A atenção das universidades volta-se também para a efetivação da Lei nº 10.639/2003 nas escolas cearenses. Durante a década de 2010 a SEDUC-CE e as secretarias municipais de educação serão cobradas para realizarem seminários, fóruns e formações pedagógicas voltadas para as EREER.

Incluir a História e a Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena nos currículos das escolas do Ceará exige necessariamente uma reescrita da história do Ceará, pois a crença geral é a de que no estado quase ou não existem negros e nem tampouco índios. Logo a pergunta que os professores se fazem é esta – por que ensinar sobre um conteúdo que não interessa aos cearenses?

O absurdo dessa crença está no fato de ela haver se incrustado de tal modo na mentalidade cearense que vigora a falta percepção de uma população cearense amplamente miscigenada onde brancos, negros, pardos, índios, vivem harmonicamente, numa sociedade com pleno equilíbrio étnico, cujo alicerce é a aceitação mútua e a plena participação de todos os cearenses na estrutura social, econômica e política do estado.

Não há racismo no Ceará porque não há negro no Ceará, essa é a crença geral. Foi esse tipo de pensamento que sempre buscou travar as lutas negras em

nosso estado, foi esse tipo de ideologia racista que procurou insistentemente impedir a efetivação da Lei nº 10.639/2003 nas escolas cearenses.

Procurando manter uma celebração do projeto de abolição da escravidão forjado pela branquitude a intelectualidade cearense invisibilizou o negro da história do estado, criou uma versão onde a população afro-cearense nunca está presente, uma história que ensina sobre negros passivos diante da escravidão, sobre intelectuais brancos que se revoltam contra a escravidão que envergonhava o Brasil perante as nações civilizadas, uma história que inventa heróis brancos para serem cultuado nas salas de aula.

A ausência do negro, sua história e cultura no cotidiano das salas de aula cearenses atravessou a primeira década do século XXI e foi pela década de 2010 adentro. Somente em meados dessa segunda década do século e devido às pressões do Movimento Negro, dos professores egressos das licenciaturas que a partir de 2008 passaram a ter na grade curricular de seus cursos a disciplina de História e Cultura Africana e Afro-brasileira e Didática do Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, tudo isto foi importante para impulsionar o caminho para a efetivação da Lei nº 10.639/2003 na rede de ensino cearense.

Em 2008 começa a emergir dentro das escolas públicas de Milagres uma prática pedagógica invariavelmente burocrática, a saber: as comemorações do dia 20 de novembro com programação alusiva ao Dia Nacional da Consciência Negra. Tal data também fora instituída na lei de 09 de janeiro de 2003. No período que vai do ano da publicação da lei até 2008 aproximadamente não encontramos registros de comemorações referentes a esta data nas escolas do município.

Essa prática pedagógica consiste em escolher o dia 20 de novembro para realizar algumas atividades escolares sobre a questão da escravidão no Brasil, são atividades sobre a abolição da escravidão, eventos ou aulas sobre o Quilombo dos Palmares. Depois de passado o dia 20 de novembro a história do negro volta a cair no esquecimento para ser lembrada de forma apenas relativa e sempre voltada para a questão da escravidão no ano letivo seguinte no mesmo dia 20 de novembro.

Tal prática passou a ser comum nas escolas públicas e privadas, mas principalmente nas primeiras, pois as escolas da rede privada já estão concluindo seu ano letivo nas últimas semanas de novembro o que aparentemente inviabiliza qualquer ação destas em alusão ao Dia da Consciência Negra.

Adotar ações pontuais ligadas exclusivamente ao dia 20 de novembro como sendo uma forma de cumprir a Lei 10.639/2003 é um engano e um autoengano a qual os professores e as escolas em geral se impõem. A lei como vimos instrui que a História e a Cultura Africana e Afro-brasileira devem fazer parte do currículo escolar e principalmente estarem devidamente distribuídas ao longo do ano letivo no ensino das disciplinas escolares. Nenhuma ação pontual satisfaz a lei e não a torna eficaz no seu maior objetivo que é o de criar uma prática de educação antirracista nas escolas brasileiras.

A programação dessas ações pontuais desenvolvidas nas escolas não somente do Ceará, mas da maioria das escolas brasileiras, restritas ao dia 20 de novembro ou a semana em que está inserida a data, é uma programação de carácter meramente expositivo e quase sempre apenas repete os estereótipos do senso comum sobre o negro na sociedade brasileira escravocrata do século XIX ou os estereótipos da sexualização dos corpos negros, principalmente do corpo da mulher negra.

Na rede social Youtube é possível encontrar registros dessas comemorações alusivas ao dia 20 de novembro nas escolas. Analisamos cinco desses vídeos para refletir sobre os procedimentos pedagógicos adotados nas escolas com relação à questão das ERER e como professores e gestores escolares interpretaram a necessidade de trabalhar a História e a Cultura Africana e Afro-brasileira restringindo a efetivação da Lei nº 10.639/2003 e as DCN's/2004 aos eventos esporádicos em uma semana de novembro.

No vídeo intitulado *Thiago participando da coreografia da C.E. Prefeito Luiz Guimarães - Consciência Negra (escravos)*, publicado no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=NLHivoDNn1E>, fotos capturadas abaixo nas figuras 4 e 5 adolescentes fantasiados de escravos encenam uma coreografia da

escravidão. Vestidos com calças brancas de algodão, meninos negros fazem mímicas de negros acorrentados que de repente quebram os grilhões da escravidão enquanto uma banda marcial toca músicas para que eles desfilem seminus no centro da cidade logo atrás de meninos brancos vestidos de colonizadores.

Para a mentalidade da branquitude o negro não tem história além da história da escravidão narrada nos livros didáticos aos próprios estudantes negros, ela é responsável pela mentalidade que ver nos pretos apenas coadjuvantes de uma História predominantemente branca. Conforme podemos observar na Figura 3 ensinamos nas escolas que o preto só aparece como trabalhador escravizado na história nacional. Conforme (MUNANGA, 2008), a elite que sustenta esse tipo de ensino de história impõe a ideologia de que o Brasil não é branco, nem tampouco negro, o país é miscigenado e o negro e o índio contribuíram para a formação dessa nação. É ainda segundo (MUNANGA, 2008) o discurso racista que atribui ao branco o protagonismo na nossa História e ainda uma vez mais afirma que negros e indígenas tiveram papel político relevante nela. A ideia de um Brasil miscigenado mais uma vez tranquiliza a consciência racista da nossa elite e da nossa intelectualidade branca, pois garante algum lugar do escravo passivo para o negro na História e permite a crença de que o problema do país não é racial, mas unicamente social. Observemos as Figuras 4 e 5 que mostra a exposição pública de estudantes fantasiados de escravos e indaguemos: se não há racismo no Brasil, então por que as narrativas da branquitude sobre a história do negro no país se restringe a escravidão?

Segundo Prescyla de Fátima Vieira Venâncio:

Quando falamos em representatividade negra percebermos o quanto atualmente se vem falando sobre o tema, más muitas pessoas desconhecem o real significado e o efeito que trás na construção da identidade negra. Infelizmente a história da escravatura é abordada de forma a minimizar o impacto que a escravidão causou no negro “escravo”, no negro “escravo liberto” e o impacto que causa no negro “descendente de escravos”. (Representatividade como construção de identidade, Disponível em: <https://www.geledes.org.br/representatividade-como-construcao-da-identidade/>, acesso em 22 de jul. de 2021).

Atuando como mostra a Figura 4, a escola fortalece a imagem da escravidão ligada ao negro em vez de propor um amplo debate sobre essa parte nefanda da história do Brasil. As Figuras 4 e 5 mostram que não há nenhuma disposição de reflexão a intensão do desfile foi apenas mostrar o negro como escravo. A comunidade escolar não tendo compreendido o objetivo proposto pela Lei nº 10.639/2003, apenas reproduziu o discurso corrente de que a história do negro no Brasil se restringe basicamente aos anos de escravidão e as suas contribuições (na linguagem racista) com algumas danças e costumes para a cultura brasileira.

**Figura 4:** Desfile cívico-escolar C.E. Prefeito Luiz Guimarães

Thiago mandando capoeira em frente ao palanque montado na Praça dos Eucaliptos -



**Fonte:** [https://www.youtube.com/watch?v=NLHivoDNn1E\\_](https://www.youtube.com/watch?v=NLHivoDNn1E_) acesso em 13 de julho de 2021

A imagem reproduz com evidência notória todos os estereótipos sobre o negro no Brasil. Através desse vídeo vemos que a associação entre negros e escravidão ainda prevalece, isto é, para os professores das escolas brasileiras, falar do negro é naturalmente falar sobre os escravos e o sofrimento da escravidão. Não há um posicionamento crítico ou reflexivo. A opção da escola em questão foi expor em via pública crianças e adolescentes fantasiados de escravos para abordar a história do negro.

Ao fazer essa exposição pública de seus estudantes vestidos como negros escravizados estereotipados o corpo docente da escola sustentou e manteve a

narrativa tradicional, expôs uma história fictícia sobre a população negra brasileira e em vez de aproveitar o evento para problematizar o racismo estrutural e a negação da razão negra, trabalhou no sentido oposto, favoreceu ainda mais o discurso racista e fortaleceu o racismo estrutural do qual a própria escola comunga como instituição inserida dentro de uma sociedade racista.

A exposição pública de crianças e adolescentes fantasiados de escravos em nada contribui para a reflexão sobre a escravidão e as lutas contra ela no Brasil, observemos na Figura 5 como o desfile cívico apenas reproduz os estereótipos sobre o negro brasileiro.

**Figura 5:** Estudantes do C.E. Prefeito Luiz Guimarães participando do Desfile Cívico de 13/09/2008.



**Fonte:** Foto do Youtube, capturada em 19 de abril de 2021.<sup>36</sup>

Este desfile ocorreu no ano de 2008, data em que o vídeo foi publicado, portanto em plena a vigência da Lei nº 10.639/2003 e quatro anos após a construção do documento das DCN's/2004. O desfile é uma remontagem dos estereótipos das telenovelas sobre a população negra e sua função é evidentemente fortalecer a ideologia racista brasileira que sempre representa o negro na história nacional como escravo, nunca como protagonista de uma história de lutas políticas, culturais e de

<sup>36</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=NLHivoDNn1E>. acesso em 04 de maio de 2021.

transformação social e econômica do país. O menino que protagoniza o vídeo é um adolescente negro que juntamente com outros foram expostos na rua diante da população da cidade e do palanque das autoridades como representações de uma história branca numa sociedade racista.

Os vídeos Escola em Pacajus comemora o dia da Consciência negra publicado em <https://www.youtube.com/watch?v=9aF3XftKbCc>, como também o vídeo Dia da Consciência Negra na Escola no Município de Potengi disponível no endereço [https://www.youtube.com/watch?v=\\_2XLbLmZoyk](https://www.youtube.com/watch?v=_2XLbLmZoyk), são ambos de 2015 e repetem os mesmos estereótipos, pois são ações pontuais que elegeram o dia 20 de novembro para festejar alguns traços da cultura negra e expor publicamente as narrativas tradicionais sobre a história do negro no Brasil e no Ceará.

**Figura 6:** Comemoração do Dia da Consciência negra em Escola Municipal de Pacajus



**Fonte:** Foto capturada pelo autor <https://www.youtube.com/watch?v=9aF3XftKbCc>, acesso em 13 de julho de 2021

No caso das escolas de Pacajus, Figura 6, município da região metropolitana de Fortaleza, a secretaria de educação da cidade optou por uma programação voltada principalmente para exposição de elementos da cultura afro-brasileira e africana. Na fala dos professores engajados no projeto há alusão à produção de máscaras africanas, oficina de pintura corporal, danças como zumba e funk, além disso, um dos professores entrevistados pela reportagem informa que cada turma teria ficado com um aspecto da história dos negros ou da cultura africana.

Quando prestamos atenção nas falas dos docentes entrevistados no vídeo compreendemos que eles apenas criaram uma exposição do que os alunos produziram durante a preparação para o Dia da Consciência Negra, isto é, não houve um trabalho durante o ano letivo de 2015 para criar uma consciência antirracista na escola, trata-se apenas de mais uma ação pontual que foi proposta pela secretaria municipal de educação para o dia 20 de novembro.

E como observamos na figura 6, houve um equívoco na oficina de pintura corporal, pois as pinturas não reproduzem as pinturas corporais africanas, os adolescentes foram pintados com máscaras do cinema, no caso do estudante entrevistado que aparece no vídeo, ele diz que escolheu uma máscara de zumbi, provavelmente confundiu o líder quilombola Zumbi dos Palmares com um personagem dos filmes de terror e ficção.

No município de Potengi localizado no sul do Estado do Ceará a Escola Antônio de Figueiredo Taveira escolheu uma programação também voltada mais para a arte do que para a história. No vídeo vemos os pré-adolescentes vestidos casualmente coreografando uma dança do ritmo baiano conhecido como axé. As meninas vestem-se com shorts curtos e elas dançam sensualmente para os meninos que as acompanham também com bermudas, a coreografia sugere uma sensualidade dos meninos e meninas negras que participam da dança.

Observamos que o espaço onde ocorre a coreografia está tematizado com cartazes sobre a história da escravidão e há toalhas com estampas africanas sobre as mesas. Mas apesar do esforço dos professores podemos compreender pela coreografia que mais uma vez houve um equívoco no entendimento sobre a efetivação da Lei 10.639/2003 e como aplicar as DCN's/2004 no cotidiano da sala de aula.

Pelos materiais publicados nas redes sociais entre 2008 a 2019 que nós analisamos pudemos observar o despreparo dos professores e das escolas para trabalhar com as EREER. A falta de formações de professores promovida pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará e também pelas secretarias municipais de educação inviabiliza a introdução do negro, da sua história e de sua cultura nos

currículos das escolas cearenses. É importante destacar que Potengi é um município cearense que possui uma comunidade quilombola e um patrimônio histórico e cultural afro-brasileiro reconhecido institucionalmente pela SECULT (Secretaria de Cultura do Estado do Ceará), a saber, o Reisado e os Ferreiros de Potengi. As Figuras 7 e 8 mostradas abaixo mostram as escolhas feitas pela escola para comemorar o dia da Consciência Negra. São estudantes pré-adolescentes reproduzindo uma dança do carnaval baiano, mais especificamente o que eles fazem é reproduzir os passos criados pelo cantor Léo Santana e seus bailarinos de axé music.

**Figura 7:** Adolescentes de Escola de Potengi- CE coreografam dança baiana em 2015.



**Fonte:** Foto capturada pelo autor em 19 de abril de 2021.<sup>37</sup>

Observemos que na Figura 7 adolescentes fantasiados de escravos e índios e aparecem ao lado dos colegas que coreografam a suposta dança afro. Vemos que o equívoco da escola ao trabalhar os pontos da Lei 10.639/2003 foram muitos. Tal como já ocorrera nas encenações mostradas nas figuras 5 e 6 aqui as contradições e interpretações erradas sobre a cultura afro-brasileira ainda predomina. Isto acontece por causa da pouca preparação dada aos professores para trabalhar com educação antirracista nas redes estaduais, municipais e privadas

<sup>37</sup> Disponível em: endereço [https://www.youtube.com/watch?v=\\_2XLbLmZoyk](https://www.youtube.com/watch?v=_2XLbLmZoyk), acesso em 04 de maio de 2021.

**Figura 8:** Adolescentes de Escola de Potengi- CE coreografam dança afro em 2015.



**Fonte:** Foto capturada pelo autor em 19 de abril de 2021.<sup>38</sup>

Até o ano de 2015 as formações de professores em EREER no Ceará foram escassas. Mesmo diante da necessidade de promover um amplo debate sobre a reorganização curricular e a criação de um projeto de educação antirracista na rede de ensino do Estado do Ceará e mesmo perante a obrigação de fomentar a adoção de projetos municipais de educação étnico-racial os envolvidos na criação de ações que dessem aos professores da rede estadual e municipal condições de abordar a História e a Cultura Africana e Afro-brasileira a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva permaneceram à margem de um compromisso profundamente engajado na efetivação da Lei nº 10.639/2003 no Ceará.

Sem preparação quase nenhuma para cumprir as diretrizes para uma educação antirracista estabelecida em 2004, os professores cearenses não têm como incluir uma prática efetiva de ensino antirracista nas suas aulas e as escolas não compreendem como criar um currículo antirracista. Diante dessas falhas das autoridades de educação do Estado do Ceará as ações pontuais se multiplicaram dentro das escolas e a ausência de uma proposta clara de educação antirracista no Ceará atravessou a década de 2010 mantendo assim o negro fora do currículo das escolas da rede de ensino de nosso estado.

---

<sup>38</sup> Idem.

Em 2015 finalmente a SEDUC-CE estruturou a realização de uma formação intensiva de professores da rede estadual e municipal sobre a ERER. A formação foi realizada na cidade de Fortaleza na modalidade presencial e semipresencial e contou com a participação do CEFOP (Célula de Formação Programas e Projetos).<sup>39</sup> O processo de formação de professores ocorreu entre agosto de 2015 a janeiro de 2016 e o objetivo era criar uma equipe de replicadores que levariam para os municípios do interior do estado e para as CREDE, as orientações necessárias para viabilizar o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na rede pública de ensino do estado.<sup>40</sup>

Para o curso foram disponibilizadas 150 vagas nas quais poderiam se inscrever os professores das escolas estaduais independente da disciplina que lecionassem. Do total de vagas ofertadas somente 125 foram preenchidas. Concluídas as inscrições os participantes foram redistribuídos em cinco turmas cada uma delas sob a responsabilidade de um tutor. Os dados do curso que estão disponíveis no site <http://ead.seduc.ce.gov.br/course/index.php?categoryid=74>, informam que os tutores responsáveis pelas turmas foram Jenilson Sousa Nogueira (CEFOP), Rosilene Aires (E. E.F. M Senador Osires Pontes), Viviana Cavalcante Pinheiro de Lima (CEFOP), Anna Maria de Lira Pontes (E. E. F. M Jáder Moreira de Carvalho), Antônio Alex Pereira de Sousa (E.E.F.M Polivalente Modelo de Fortaleza), portanto professores pertencentes ao CEFOP e também à rede estadual de ensino.

O curso de História e Cultura Afro e Indígena Cearense teve duração de 120 horas e foi dividido em dois módulos. A primeira etapa na modalidade presencial ocorreu em Fortaleza no dia 18 de setembro de 2015 e contou com a colaboração de professores convidados das universidades cearenses que realizaram seminários e oficinas visando preparar os participantes do curso para promoverem nas suas escolas e municípios a efetivação da Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008.

---

<sup>39</sup> Esta célula integra a estrutura organizacional da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza – SEFOR. É constituída por uma equipe técnico-pedagógica que oferta assessoria aos profissionais da educação, ficando responsável por realizar encontros formativos, orientações e acompanhamento de ações pedagógicas nas escolas.

<sup>40</sup> Na sua dissertação de mestrado a professora Antônia Valdênia Araújo estudou as formações promovidas pela SEDUC-CE, para garantir a efetivação da Lei 10.639/2003 na rede pública cearense.

A etapa seguinte correu na modalidade a distância através da Plataforma da Secretaria de Educação do Estado do Ceará entre o período de 27 de setembro de 2015 a 31 de janeiro de 2016. Os conteúdos trabalhados no curso foram: 1) Percebendo a Identidade; 2) Reconhecendo o contexto; 3) Pensando o cotidiano; 4) Refletindo o currículo escolar e 5) Vivências e Práticas. Depois de mais de uma década de vigência da Lei nº 10.639/2003 essa foi à primeira formação contínua e não esporádica realizada pela SEDUC-CE com o objetivo de preparar os professores da rede de ensino de nosso estado para trabalhar as EREER no cotidiano da sala de aula e viabilizar as possibilidades de um currículo escolar antirracista nas escolas cearenses.

A realização de atividades escolares tematizando a educação para as relações étnico-raciais apenas de forma pontual, restritas apenas ao dia 20 de novembro, o silêncio das escolas do estado sobre a história e acultura dos afrocearenses e a falta de formações para os professores preparando-os para ensinar a História e a Cultura Africana e Afro-brasileira no cotidiano de suas aulas revela que as escolas cearenses refletem os principais aspectos da sociedade do Estado do Ceará.

Como já afirmamos acima, a escola brasileira é o espelho da sociedade brasileira estruturalmente racista, a escola cearense é igualmente um espelho da sociedade cearense igualmente racista. Como historicamente o negro foi invisibilizado e extirpado da história e da historiografia do Ceará, mesmo com o advento da Lei nº 10.639/2003 sua presença no Ceará continuou sendo negada durante mais de uma década após a promulgação da lei em 09 de janeiro de 2003. Foi preciso uma atuação política e pedagógica do Movimento Negro Cearense para que o negro passasse a ser visível na História do Ceará e dentro das escolas do estado.

O censo de 2010 mostrou que o Ceará possui uma população composta por aproximadamente 63% de negros (Pardos 61,84% e pretos 1,24%), isto significa que apesar do discurso da branquitude tentar impor a falsa narrativa de que no Estado

do Ceará não havia negros, estes resistiram e compõem hoje a maior parcela da população cearense.<sup>41</sup>

Mesmo com uma população majoritariamente negra e com as escolas públicas frequentadas principalmente por crianças e adolescentes negros os currículos escolares no Ceará continuaram eurocentrados e promovendo a história e a cultura da branquitude como sendo o padrão epistêmico e estético natural.

Vamos agora compreender um pouco da história das relações étnico-raciais no município de Milagres que como já dissemos acima é nosso *lócus* de pesquisa. Localizado na região do Cariri cearense, nas proximidades dos estados de Pernambuco e da Paraíba, a presença negra em Milagres data das primeiras décadas do século XVIII quando foram trazidos pelos colonizadores brancos para trabalhar como escravizados no processo de colonização das terras da região.

## **2.2 – História das relações étnico-raciais em Milagres, CE.**

Desde o século XIX as relações de Milagres com sua população negra são problemáticas. Tendo sido o trabalhador escravizado no Ceará emancipado ao longo dos anos de 1883 e 1884, o município de Milagres resistiu ao projeto de emancipação das elites da capital da província e um acordo local entre a elite regional, o juiz de direito Joaquim do Couto Cartaxo e o político cratense Leandro Ratisbona manteve a escravização dos trabalhadores negros por pelo menos dois anos na cidade. O trabalhador escravizado só foi emancipado em Milagres entre o final do ano de 1886 e princípios de 1887.

Mesmo com uma enorme população negra e tendo sua identidade cultural ligada às africanidades, isso não impede que os negros do município de Milagres sejam marginalizados e pessimamente escolarizados. Vivem também de subempregos e relegados à miséria na periferia da sede municipal ou em trabalhos mal remunerados na zona rural.

---

<sup>41</sup> Dados disponíveis em <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce.html> , acesso em 14 de junho de 2021.

Nesta seção analisaremos como os filhos desses trabalhadores negros descendentes desses últimos escravizados do Ceará estão sendo educados nas escolas públicas e quais as oportunidades de insurreição antirracista esses meninos e meninas negras estão conquistando dentro das salas de aula da rede de ensino do município.

No decorrer do século XX, educação em Milagres ficou restrita a um pequeno grupo que podia pagar por ela, eram meninos das famílias abastadas da região, filhos dos fazendeiros e comerciantes locais. Ainda na segunda metade do século XIX o governo provincial nomeou vários professores para atuar no município, eram homens que assumiam as escolas de primeiras letras com o objetivo de preparar os filhos da elite local para prestar exames no Liceu do Ceará ou no Seminário da Prainha em Fortaleza.

Entre esses professores destaca-se Belarmino Ferreira Lins, que acabou fixando-se na Vila de Nossa Senhora dos Milagres e foi um dos fundadores do Clube Abolicionista Perseverança e Porvir no município. Ele ocupou a cadeira de professor público de Milagres por mais de duas décadas e segundo informações da época aceitava alunos mulatos e pardos livres nas suas turmas<sup>42</sup>.

Mas foi uma ação isolada e limitada, pois o número de vagas ofertadas era baixo e a necessidade dos filhos dos trabalhadores pobres exercerem desde cedo a profissão dos pais, isto é, fazerem-se igualmente lavradores e trabalhadores alugados para ajudar na renda familiar, limitavam o acesso desses jovens em idade escolar a educação.

Além disso, não havia nenhum interesse da sociedade em geral na promoção de a instrução dessas crianças e adolescentes pobres e negros. Do final do século XIX até a segunda metade do século XX, pouca atenção realmente se deu ao problema das defasagens educacionais na população pobre no município. Durante a época do coronelismo em Milagres (1890 a 1946), o mais importante era que os

---

<sup>42</sup> No Relatório sobre o Ensino na Vila de Nossa Senhora dos Milagres do ano de 1883 da câmara municipal deste município guardado na caixa 26-A do Arquivo Público do Ceará consta a informação de que alguns meninos mulatos e pardos livres assistem às aulas de primeiras letras do professor e aprendem até recitar a tabuada.

trabalhadores e seus filhos formassem a grande massa da mão-de-obra barata para trabalhar nas terras dos donos do poder do Vale do Riacho dos Porcos. O máximo que se aprendia era escrever o próprio nome, para poder assinar as atas eleitorais e votar, aumentando assim o curral eleitoral de algum coronel local.

Educação formal para a população não fazia parte do projeto político das elites regionais. Enquanto os filhos de trabalhadores pobres continuavam presos a sua condição de mão-de-obra explorada, os filhos dos ricos fazendeiros dispunham de escolas para suas primeiras instruções e como geralmente podiam pagar iam estudar nos colégios da Paraíba (Cajazeiras, Sousa, Campina Grande), Ceará (Crato, Sobral, Fortaleza) e podiam se quisessem completar sua formação estudando nas faculdades de Recife (Direito) e Salvador (Medicina).

No começo do século XX, havia em Milagres pelo menos quatro escolas particulares frequentadas por meninos pertencentes à elite local. As escolas públicas eram duas e constantemente viviam solicitando o repasse da verba estadual para ir se mantendo funcionamento. Eram pequenos grupos escolares, sem prédio próprio que a câmara municipal e a intendência haviam instalado em casas de particulares, geralmente amigos das autoridades locais que alugavam o prédio onde deveria funcionar a escola pública. As escolas particulares funcionavam na casa do próprio professor ou professora, que ministrava aulas pela manhã e pela tarde aos meninos que vinham da zona rural e também para aqueles que moravam na sede do município.

O aprendizado nessas escolas era restrito as primeiras letras e noções de Matemática, História Nacional e Universal. Os meninos eram avaliados anualmente por uma banca de autoridades que os ouvia em pontos importantes do que fora estudado. Se aprovado pela banca, o menino estava apto para prosseguir nos estudos em uma escola mais avançada fora do município. As meninas podiam estudar as primeiras letras, mas não eram examinadas pela banca, pois não continuariam os estudos.

Não há referência a frequência de estudantes negros nestas escolas, não porque eles não pudessem frequentá-las, mas provavelmente porque os relatórios

da inspetoria de educação não se ocuparam em descrever a cor das crianças e adolescentes que iam às aulas de primeiras letras em Milagres. Mesmo assim podemos supor que não eram muitos, pois a maioria dos meninos e meninas negros do município eram filhos de trabalhadores pobres que não viam possibilidades de ter seus filhos frequentando regularmente uma sala de aula, por vários motivos. Um deles era que o menino a partir de dez anos já era um braço essencial na pequena lavoura da família pobre ou no trabalho alugado exercido pelo pai numa grande lavoura local.

Outro empecilho para as famílias pobres possibilitarem seus filhos irem para a escola era uma determinação do governo federal no começo do século XX que impunha aos estudantes que quisessem frequentar os grupos escolares, a necessidade de possuir vestimenta adequada, que consistia em sapatos, roupa e material escolar próprio. Tais objetos eram caros e foram também responsáveis pela limitação do acesso dos filhos de trabalhadores as pouquíssimas vagas escolares disponíveis nas escolas públicas. Desse modo, a cidade de Milagres chegou a 1950 com um índice alarmante de analfabetismo, números esses, que só apresentariam relativa melhora a partir da década de 1990 e 2000, com a atuação do governo federal e estadual na área educacional de todos os municípios da federação.

O censo de 1940 realizado pelo IBGE foi o primeiro do período republicano a classificar as pessoas segundo a cor e sua escolaridade. O censo de 1872 havia feito uma classificação das pessoas por cor, mas depois nos censos seguintes essa classificação fora abolida.

Os dados do censo de 1940 para o município de Milagres apresentam números bastante destoantes com relação a sua composição étnica e demográfica. Segundo os dados levantados havia em Milagres 24.300 habitantes dos quais 18.244 se declararam brancos, 5.816 pretos, 194 pardos e um não declarou sua cor. Temos aí um indício evidente de que o racismo no município havia constrangido uma enorme parcela da população negra a rejeitar sua cor e identidade étnica e ao serem questionados, esses indivíduos, provavelmente pardos, entre se declarar

pardo ou branco, optaram por autodeclarar como branco, pois ao aderir a essa categoria supunha estar livre do racismo.

Sabemos pelos dados posteriores dos censos de 1960 a 2010 que não houve grandes mudanças demográficas em Milagres no decorrer desses últimos cinquenta anos, pois a população que era de 24.300 pessoas em 1940 chegou em 2010 com 28.316 habitantes. Da população de Milagres de 10 ou mais anos, portanto em idade escolar, 201 se autodeclarou amarelo, 6.728 brancos, 3 indígenas, 15.623 pardos e 1.176 pretos, logo o percentual de pessoas negras com 10 ou mais anos em Milagres pelo censo de 2010 era de 71% chegando o percentual de negros a 73% do total geral da população milagrense, considerando todas as idades.

Como podemos perceber entre 1940 e 2010 não houve grandes mudanças demográficas em Milagres, então só podemos concluir que para o número de negros está bem abaixo da quantidade de brancos no município no censo de 1940 pode ter ocorrido que a população negra estando permanentemente flagelada pelo racismo no município optou por negar sua raça e cor numa tentativa de proteger-se contra as práticas racistas que o impedia de integrar-se na sociedade local.

Tais suposições ficam mais evidentes ainda quando observamos ainda com base no censo de 1940 que dos 19.542 pessoas de Milagres com 5 anos ou mais, isto é, em idade escolar, apenas 3.462 sabiam ler e escrever, enquanto 16.080 não escreviam nem liam. Desse total dos liam e escreviam em Milagres 1.795 eram homens e 1.628 mulheres, o censo não informa a raça e a cor dos alfabetizados, mas se levarmos em conta que em 1940 só havia uma única escola no município, não fica difícil supor que esses alfabetizados eram em sua grande maioria homens brancos e mulheres também brancas. Evidentemente que estamos aqui falando daqueles que sendo brancos na cor da pele desfrutavam dos privilégios locais, isto é, possuíam famílias com condições econômicas de mantê-los na escola ou mesmo de enviá-los para estudar em outros municípios mais favorecidos com equipamentos educacionais, caso de Crato, Juazeiro e Barbalha no Ceará e Cajazeiras e Sousa na Paraíba.

A maioria, mesmo aqueles que sendo pardos, isto é, negros, se autodeclararam brancos não tinham acesso ao ensino, nem tampouco poderiam ser escolarizados, pois as condições econômicas das famílias pobres não podia garantir o mínimo de sua escolarização que era ser alfabetizado na única escola que havia no município.

Os problemas da falta de escolas em Milagres e de sua manutenção eram antigos, pois não havia interesse das elites locais em instruir a população pobre. Isto acarretava enormes dificuldades para ensinar em Milagres. Os professores e professoras eram nomeados pelo governo do estado, que constantemente atrasava os pagamentos. A educação vivia pedindo ajuda. O padre Luís Furtado Maranhão, que havia alugado um dos seus prédios para funcionamento de uma escola pública em Milagres vivia constantemente cobrando o pagamento de seus aluguéis nas folhas dos jornais do estado.

Ao mesmo [Presidente do Estado do Ceará], remetendo afim de ser informada, a petição em que o Padre Luís Furtado Maranhão, proprietário da casa onde funciona a escola do sexo masculino no município de Milagres, pede pagamento de aluguéis relativo ao ano de 1913. (Jornal O Rebate, disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/acervodigital>, acesso em 21 de novembro de 2020 ).

Era uma conta de 20\$000 reis mensais, que o governo do estado do Ceará sempre atrasava impondo ao proprietário a necessidade de cobrar publicamente tal valor. Os professores eram pessimamente remunerados e quando os havia, eram insuficientes para atender a contento a população em idade escolar.

Na década de 1930, foi feita uma parceria do município e da paróquia local com as irmãs da Congregação de Santa Tereza, que já haviam se instalado na cidade do Crato desde a década anterior, essa parceria permitiu a vinda de um colégio com relativa estrutura pedagógica para Milagres. Foi então instalado nas dependências da antiga Casa de Caridade de Milagres construída na década de 1860 pelo padre Ibiapina para acolher meninas órfãs e mulheres viúvas.

O Colégio Santa Terezinha desempenhará por duas décadas (1930 a 1950), um importante papel educacional em Milagres, trará para o município a possibilidade de educação para as meninas que poderão agora alcançar o grau de normalistas, serão essas meninas que sendo professoras já na década de 1950 se mobilizarão para instalar em Milagres um empreendimento educacional de grande envergadura no Cariri Oriental.

O Colégio Santa Terezinha, Figura 9 foi importante para Milagres, porque tinha um projeto pedagógico estruturado em torno das propostas educacionais das Irmãs de Santa Tereza, que era uma congregação religiosa que atuava na educação desde muitos anos antes e adotava o Método Montessori de ensinar. As meninas encontraram nas práticas pedagógicas dessa escola, importante meio de desenvolver seu intelecto para atuar politicamente e socialmente na vida milagrense.

Nas décadas de 1940 e 1950, a atuação pedagógica dos professores como Maria Cira Sobreira Dantas e Philomeno Leite Dantas teve papel de destaque na educação do município. Aos poucos os equipamentos educacionais iam sendo introduzidos em Milagres, mas a maioria deles restringia-se ao atendimento dos filhos da elite local. Ainda na década de 1910, o professor público local José Antenógenes de Menezes já havia se manifestado com relação ao atraso da educação em Milagres. Para o professor, a maioria das crianças era pertencente às famílias de agricultores e não dispunham de tempo para frequentar o grupo escolar.<sup>43</sup>

A Figura 9 mostra uma fotografia dessa escola criada na década de 1930 e cujo principal objetivo era proporcionar educação para as meninas da cidade de Milagres, mas tal escola atendia principalmente as meninas das famílias abastadas do município, pois as meninas negras e pobres não tinham condições de frequentá-la. Instalado nas antigas dependências da Casa de Caridade de Milagres construída em 1868 pelo Padre Ibiapina, o Colégio Santa Terezinha funcionaria por quase duas décadas e seria a primeira instituição de ensino de Milagres com sede própria, posteriormente seria substituído pelo Colégio Patronato Dona Zefinha Gomes. Na

---

<sup>43</sup> Carta de leitores do jornal o Rebate, disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/acervodigital>, acesso em 21 de novembro de 2020.

Figura 9 o que vemos é frente do Colégio Santa Terezinha com as meninas chegando para a aula.

**Figura 9:** O Colégio Santa Terezinha em Milagres, década de 1940.



**Fonte:** Arquivo do Colégio Patronato Dona Zefinha Gomes, Milagres-CE.

Nos meados da década de 1950 o padre Misael Gomes da Silva propôs a criação de um patronato e escola normal em Milagres, e a sociedade local acolheu com grandes expectativas esse projeto. Propondo criar no município um espaço de ensino e atuação social, Misael Gomes da Silva daria início a um importante processo de transformação educacional da cidade, pois a instalação de uma escola mesmo que não sendo pública, educaria toda uma geração de jovens milagrenses, que algumas décadas mais tarde estariam aptas para continuar trabalhando pelo progresso da cidade, era assim que pensava o padre Misael Gomes da Silva.<sup>44</sup>

A parceria firmada pelo cônego Misael Gomes da Silva e as atuantes mulheres da Congregação das Filhas de Santana, foi fundamental para que esse projeto de larguíssimo alcance viesse a ser efetivado em Milagres. Desde o começo da empreitada, as próprias irmãs da congregação já sabiam que não seria fácil

---

<sup>44</sup> Correspondência do padre Misael Gomes da Silva com a madre superiora Irmã Ana Zélia da Fonseca disponível no arquivo do aspirantado da Escola e Patronato Dona Zefinha Gomes na cidade de Milagres Ceará.

vencer as adversidades de uma cidade sertaneja pobre, onde quase 85% da população de acordo com os dados do censo de 1950 eram analfabetas.

Sabendo que nem todos poderiam pagar para estudar na escola, as Filhas de Santana providenciaram que muitos filhos de trabalhadores pobres do município fossem atendidos em regime de bolsa de estudos, algumas dessas bolsas eram concedidas pela própria congregação, outras eram financiadas pelo governo do estado. Além disso, é importante destacar, que as próprias Filhas de Santana organizavam cursos noturnos de alfabetização para os trabalhadores pobres e seus filhos, que não podiam frequentar a escola durante o dia porque estavam ocupados em suas lavouras.

No começo da década de 1960 foi construída a primeira escola pública de Milagres, a Escola Wilson Gonçalves, inaugurada durante a gestão do prefeito Antenor Ferreira Lins, foi à primeira escola pública do município sediada em prédio próprio e mantida exclusivamente com recursos públicos, portanto, um aparelho de educação voltado especificamente para a população pobre do município.

No entanto, a escolarização em Milagres continuava restrita aos filhos das famílias que possuíam uma renda média satisfatória que permitia as famílias prescindirem da mão-de-obra de filhos adolescentes para permiti-los frequentar a escola. O censo do IBGE de 1970 registra em Milagres uma população de 18.669 pessoas residentes no município, dessa parcela da população pelo menos 13.179 estão em idade escolar segundo os dados do censo, isto é, têm cinco anos ou mais e, portanto fazem parte do grupo que deveria estar estudando.

No entanto o mesmo censo registra que há no município apenas 1.618 estudantes e os que sabem ler e escrever são apenas 3.759 indivíduos. Isto significa que apenas 21% da população de Milagres era alfabetizadas na década de 1970. Ao longo da década de 1970 e 1980 foram construídas algumas escolas municipais tanto na sede do município quanto na zona rural, mas a concentração de renda e a crise econômica que se abateu sobre Milagres a partir da década de 1990 impediu o acesso pleno dos filhos dos trabalhadores pobres e o município chegou ao ano 2000 com o um índice de 34,12% de analfabetos com 15 anos ou mais e em 2010 com

28,88 % ocupando assim a posição 85 no ranking do Estado do Ceará ficando entre os municípios com os piores indicadores educacionais do estado.

Durante a década de 1990, mais especificamente a partir dos últimos anos desta década, com o advento do programa federal Educação para Todos e da efetivação da LDBN/1996, como também da intensificação da campanha de matrículas dos estudantes de 7 a 14 anos iniciada em 1997 pelo MEC estendida aos municípios, o índice de crianças e adolescentes matriculados no ensino fundamental cresceu em Milagres. Tal como aconteceu em todo o Brasil houve uma massificação do ensino a partir dos anos 2000 no município.

Novas escolas foram construídas para suprir a demanda por vagas nas salas de aula da rede municipal, professores foram contratados, houve uma reestruturação da educação no município para acolher as novas demandas da população milagrense, mas infelizmente como aconteceria também em todo o país, a massificação da escola não foi acompanhada da melhoria da qualidade da educação.

O ensino básico acolheu enorme parcela de estudantes para ocupar o lugar que lhe fora garantido na escola pela Lei nº 9.394/1996, mas a qualidade do ensino ministrado nas unidades escolares não teve o devido impulso, então agora tínhamos milhares de crianças e adolescentes frequentando a escola em Milagres, mas essa escola não lhes garantia uma educação de qualidade, uma educação que lhes possibilitasse uma aprendizagem que o fortalecesse como cidadão e como pessoa.

Sem dúvida temos em Milagres um claro exemplo de como o devir-negro no mundo atua na sociedade. Segundo MBEMBE (2012), aquilo de ruim, preconceito, segregação, *razzias*, guetos, violência institucional, epistemicídeo, genocídio, que lá nas sociedades organizadas em torno dos princípios do primeiro capitalismo era praticamente exclusivo ao negro, agora volta-se sobre “o lote de todas as humanidades subalternas” (MBEMBE, 2016), universaliza-se a condição do negro no capitalismo neoliberal do final do século XX e início do XXI.

Desse modo, a escola pública que antes era quase na sua totalidade voltada a atender os filhos da classe média branca ou das famílias privilegiadas das várias localidades interioranas do Brasil, a partir da década de 1990 e 2000 fica praticamente restrita a atender os filhos dos trabalhadores pobres e em sua grande maioria meninos e meninas negras que são a maior parcela dos matriculados nessas escolas mantidas pelo poder público.

Como já demonstramos acima, a maior parcela da população de Milagres é composta de trabalhadores negros e pobres, sendo assim, quem passará a ocupar majoritariamente os bancos escolares das escolas públicas da rede municipal e estadual do município serão essas crianças e adolescentes pobres negros filhos dos trabalhadores rurais e dos trabalhadores urbanos que sobrevivem com baixíssima renda que lhes garante os subempregos disponíveis no município.

O devir-negro no mundo atua sobre Milagres a partir do rápido sucateamento dos equipamentos de educação no município ao longo da década de 2000 e 2010, pois à medida que o número de alunos pobres e estudantes negros chegam ao ensino básico da rede pública as escolas perdem investimentos e a qualidade do ensino decai rapidamente.

Podemos perceber isto observando os baixos índices do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do município de Milagres ao longo das duas primeiras décadas do século XXI. Os dados do IPECE (Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará) disponíveis em <http://repositorio.ipea.gov.br>, informam que entre 2004 a 2014 o IDEB de Milagres estava na faixa de 0 a 4%, isto é, entre os piores índices do estado e do Brasil. A qualidade do ensino público do município é avaliada como péssima e a aprendizagem dos alunos é muito crítica.

Com as escolas massificadas frequentadas principalmente por filhos de trabalhadores negros e pobres, esses péssimos índices da educação no município sem dúvida se vinculam aos princípios do projeto político neoliberal de impor o devir-negro no mundo aos pretos e pretas e a todos os filhos de trabalhadores pobres de Milagres e do Ceará. A prática necropolítica também se instaura em Milagres e o

poder das elites brancas assume o discurso do deixar morrer para exercer o poder e controle sobre a população pobre e negra no município.

A partir de 2003 com a Lei nº 10.639/2003 como já viemos refletindo ao longo da nossa pesquisa o Movimento Negro no Brasil alcançou uma importante conquista política que foi a inclusão da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no ensino básico. Já analisamos no primeiro capítulo deste trabalho as importantes implicações políticas, econômicas, sociais e históricas tanto dessa lei quanto das DCN's/2004 na educação nacional, também refletimos anteriormente sobre as dificuldades de efetivação da lei e aplicação das diretrizes que estabeleceram os parâmetros para as EREER. Analisamos os entraves para a efetivação da educação antirracista em âmbito nacional e principalmente com relação ao estado do Ceará. Cabe-nos agora procurar compreender quais foram os caminhos e descaminhos na aplicação da Lei nº 10.639/2003 e das DCN's/2004 na rede de ensino público da cidade de Milagres.

Analisamos os documentos produzidos por professores, principalmente os planos de aula, os currículos escolares, os eventos promovidos pelas escolas no período de 2005 a 2018. Para facilitar nossa análise tomamos como referência alguns dos anos chave para a educação pública de Milagres. O ano de 2005 quando foi criado o Conselho Municipal de Educação de Milagres para pensar um Plano Municipal de Educação, o ano de 2010 quando a Secretaria de Educação do Município criou com base numa lei da câmara de vereadores no ensino fundamental a disciplina de História Afro-Brasileira e finalmente o ano de 2017 quando a secretária de educação do município Francisca Glaucineide Santana Gonzaga, mulher negra, conseguiu promover junto com a prefeitura municipal um importante evento envolvendo toda a cidade na semana da Consciência Negra e que deveria ter sido o lançamento de um projeto de valorização da história e da cultura negra no município.

Entre 2005 a 2007 não encontramos registros de que os professores de História, Geografia, Língua Portuguesa e Artes da rede pública de Milagres hajam trabalhado conteúdos especificamente voltados para atender o que está disposto na

Lei nº 10.639/2003 e orientado nas DCN's/2004. Observamos principalmente que praticamente não havia professores com licenciatura em História atuando no ensino fundamental. Provavelmente isto dificultou ainda mais a inserção dos conteúdos de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo escolar.

Nos documentos analisados por nós, principalmente aqueles da pasta A-Z Ciências Humanas disponível no arquivo da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes que na época ainda funcionava com turmas do ensino fundamental de 6º ao 8º ano e médio de 1º a 3º anos, observamos que nenhum dos registros de aula feitos pelos professores traz descrições dos conteúdos sugeridos como obrigatórios na Lei nº 10.639/2003.

Em nenhum momento os professores de História, no documento consta que são três os professores efetivos e devidamente licenciados para lecionar essa disciplina (os outros não têm habilitação em História), descrevem ter trabalhado com os alunos conteúdos voltados para a História e a Cultura africana e Afro-brasileira. Direcionei minha atenção para a semana da Consciência Negra, a penúltima semana de novembro, eu verifiquei que uma das professoras fez os seguintes registros na folha 73 da pasta A-Z Ciências Humanas:

18/11: Compreender o processo de formação étnica e suas riquezas para a cultura. Atividades realizadas: Apresentação dos grupos estudados. 24/11: Compreender as relações políticas e sociais que definem a nova ordem mundial considerando os avanços tecnológicos e suas ações transformadoras. Atividades realizadas: Continuação do assunto: Os grandes contrastes nos países do sul: aula expositiva e dialogada, anotações. (Grifo meu)

O que pudemos observar foi que no dia 18 de novembro de 2005, numa aula do turno da tarde para a turma do 1º ano E, a professora trabalhou com os alunos o processo de formação étnica, não especifica se foi a partir do Brasil esse estudo, mas podemos supor que sim, também não sabemos se tal estudo foi motivado pela proximidade do dia da Consciência Negra que seria dois dias depois, num domingo.

A professora descreve que orientou os alunos apresentarem materiais sobre a

contribuição do branco, do índio e do negro para a riqueza da cultura no Brasil, mas não informa quais os resultados obteve com as apresentações das equipes, de qualquer forma sabemos que foi uma ação pontual e provavelmente vinculada ao conteúdo do livro didático, pois uma semana depois em 24 de novembro ela já não alude mais aos temas propostos em 18/11/2005.

Nenhum outro relato aparece nos documentos analisados. Na semana da Consciência Negra as escolas públicas de Milagres estavam voltadas para a Feira do SEBRAE como vem descrito na mesma pasta. Tal feira foi um projeto desenvolvido por articulação ente a 20ª Coordenadoria de Educação do Estado do Ceará (CREDE-20) sediada em Brejo Santo, CE, a escola de E.E.F.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes e outras escolas do município de Milagres.

O ano letivo de 2005 foi concluído sem nenhuma ação voltada para a aplicação da Lei nº 10.639/2003 no ensino público de Milagres. Entre 2006 e 2007 não encontramos também relatos nem de eventos realizados pelas escolas do município tendo como tema a diversidade étnica racial no Brasil nem tampouco encontramos nos planos de aula dos professores descrições ou relatos de que hajam trabalhado essas questões fora dos limites do binômio negro-escravo presente nos livros didáticos de História utilizados pelos professores do 8º ano do ensino fundamental que era *História, Sociedade & Cidadania* de Alfredo Boulos Júnior e do 2º ano médio que era o livro *História, Cavernas ao Terceiro Milênio* de Patrícia Ramos Braikc e Sandra Becho Mota, apesar de como vimos acima o Conselho Estadual de Educação do Ceará, ter baixado uma orientação solicitando que as escolas do estado passem a tratar da temática da História e Cultura Africana e Afro-brasileira a partir da semana pedagógica de 2007.

Sabemos que em Milagres não houve essa preocupação, pelo menos em 2007, pois não há registros de que as escolas da rede pública no município tenham atentado para trabalhar com as propostas das DCN's/2004. Mas em fevereiro de 2008 a então prefeita municipal Meire Francisca Lacerda de Medeiros sancionou uma lei aprovada pela câmara de vereadores de Milagres que tornava obrigatório o

estudo sobre História Africana e Cultura Afro-brasileira na rede pública municipal de Milagres.

Apesar da Lei nº 1079/2008 ser apenas uma cópia reeditada da Lei nº 10.639/2003, era a primeira vez que em Milagres a questão da história e da cultura da população negra entrava na pauta do poder público municipal. A Lei nº 1079/2008 obriga especificamente as escolas da rede municipal a trabalharem os conteúdos de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, mas já no ano seguinte 2009 encontramos vestígios de seu impacto também nas escolas da rede estadual do município.

Ao criar uma lei municipal que obrigava o estudo dos conteúdos de História e Cultura Africana e Afro-brasileira o município de Milagres chamou a atenção do corpo docente do município para a existência da Lei nº 10.639/2003 até então desconhecida dos professores locais. A lei municipal 1.079/2009 foi apresentada aos professores da rede municipal na semana pedagógica de 2008 e reapresentada em 2009.

Já em novembro de 2009 o CEJA Padre Joaquim Alves, escola pública de Milagres, realizou o evento Diálogo Multicultural que está descrito no blog da escola nos seguintes termos:

De 16 a 20 de Novembro de 2009 realizamos o Projeto Diálogo Multicultural, alertando para a questão da consciência negra e da convivência com a diversidade, e o resultado foi bastante significativo. Essa temática foi abordada pelos professores de língua portuguesa, arte, história, geografia e biologia, que planejaram as atividades em conjunto e com objetivos comuns. Houve um verdadeiro diálogo entre as disciplinas e o resultado foi muito favorável para a construção da aprendizagem e o entendimento do tema em estudo. Dentre as atividades trabalhadas tivemos a exibição de filmes, palestras, estudo de textos, preparação de atividades artísticas como teatro, dança, cordel, painéis de fotos e paródias, que foram apresentadas no dia 20/11, na culminância do Projeto. Outro destaque do Projeto foi a participação do boi bumbá da escola, em um cortejo cultural pelas ruas da cidade, em parceria com outras entidades. (Disponível em: <http://www.pjoaquimalves.blogspot.com/2009/11/dialogo-multicultural.html>, acesso em 16 de maio de 2021).

Apesar de haver sido uma ação pontual como as que descrevemos mais acima, este trabalho do CEJA Padre Joaquim Alves da cidade Milagres foi importante, pois foi o primeiro evento estruturado e planejado interdisciplinarmente envolvendo a História e a Cultura Africana e Afro-brasileira numa escola de Milagres. Na ocasião, o mestre Doca Zacarias, Figura 10, o líder do grupo Pretinhos de Congo de Nossa Senhora dos Milagres também foi homenageado favorecendo assim uma articulação da escola com a cultura afro-brasileira local.

As homenagens prestadas pela escola CEJA Padre Joaquim Alves ao mestre da cultura milagrense abriram no ambiente escolar uma possibilidade de resistência antirracista importante naquele momento da cidade de Milagres, momento de debates sobre a Lei nº 10.639/2003.

**Figura 10:** Mestre Doca Zacarias paramentado é homenageado pelo CEJA Padre Joaquim Alves no evento Diálogo Multicultural (2009)



**Fonte:** Blog CEJA Pe. Joaquim Alves, disponível em <http://www.pjoaquimalves.blogspot.com>, acesso em 16 de abril de 2021.

Assim a Lei nº 1.079/2008 da câmara municipal de Milagres repercutiu não somente nas escolas municipais que realizaram eventos alusivos ao dia Consciência Negros em novembro de 2008 e no ano seguinte em novembro de 2009. Mas o principal objetivo da Lei nº 10.639/2003 não estava sendo alcançado em Milagres, nem tampouco em praticamente nenhum município brasileiro. Se objetivo da lei e

das DCN's/2004 era fazer com que os professores trabalhassem as temáticas africanas e afro-brasileiras ao longo do ano letivo isto não estava ocorrendo.

Em Milagres o que havia eram ações pontuais organizadas por diretores escolares e também por alguns professores interessados na causa negra. Mesmo com a lei municipal, ainda não havia aulas de história estruturadas com base nas propostas de ensino antirracista das DCN's/2004. O despreparo dos professores para lecionar sobre a temática e a falta de formações pedagógicas que instrumentalizassem os docentes para distribuir nos seus planos anuais os conteúdos de História e Cultura Africana e Afro-brasileira são um dos principais motivos que emperravam e ainda emperram a efetivação da Lei nº 10.639/2003 tanto em Milagres quanto no Brasil inteiro.

Assim sendo o projeto de educação antirracista ainda está muito longe de ser uma realidade no ensino brasileiro. Em 2010 a secretaria de educação do município de Milagres manteve no currículo das escolas do município a disciplina de História Afro-brasileira. Os alunos das séries finais do ensino fundamental tinham aulas dessa disciplina uma vez por semana com professores que podiam ser ou não habilitados em ciências humanas.

O livro didático escolhido pelo município para trabalhar a temática na disciplina criada com base numa interpretação que se considerou equivocada da lei municipal N° 1.079/2008, e Lei nº 10.639/2003, foi *Brasil Afro-brasileiro: Cultura, História e Memória*, escrito por Manoel Alves de Sousa e publicado pela Editora IMEPH. Apesar de haver uma disciplina específica para ensinar a História Afro-brasileira na rede municipal de Milagres não houve nenhuma transformação na estrutura do ensino no município. A proposta de uma educação antirracista não se efetivou, nem tampouco a Lei nº 10.639/2003 foi aplicada na rede de ensino de Milagres. As ações pontuais de professores e gestores continuaram sendo a única intervenção visível envolvendo o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Os professores lotados para lecionar a disciplina de História Afro-brasileira não têm a devida preparação para ensinar tais conteúdos, os planos de aula descrevem aulas de história sobre a escravidão e a campanha abolicionista, são

aulas que valorizam apenas o folclórico da cultura afro-brasileira, que não problematizam a história de Milagres, da escravidão em Milagres, que não estudam a cultura negra em Milagres através dos grupos dos Pretinhos de Congo, dos Caretas, da Banda Cabaçal, do Grupo de Penitentes, dos terreiros de Umbanda que são ao todo de cinco existentes na sede do município. A cidade cuja população é majoritariamente negra não ensina sobre a sua própria história nem tampouco sobre as lutas negras e a resistência dessa população contra a escravidão no século XIX e o racismo no século XXI.

Em 2012 foi realizado em Milagres, sob a coordenação de dois mestres de capoeira local um evento com manifestações da cultura negra, principalmente música e danças que culminou no dia 20 de novembro com uma caminhada pelas ruas centrais da cidade pedindo paz no município e solicitando das autoridades maior apoio para a cultura negra na cidade, Figura 11. Foi o primeiro grande apelo de um grupo negro do município clamando por atenção a sua história e cultura.

**Figura 11:** ACFS do Milagres Ceará, Mestre Nino 2012



**Fonte:** Foto capturada pelo autor, disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=UoE5x0b-gTU>, acesso em 13 de julho 2021.

No entanto as ações desenvolvidas na década de 2010 ainda foram todos projetos pontuais que nunca chegaram a problematizar a questão da educação antirracista ou pensar a história e a cultura negra no município de Milagres.

Temos um enorme vácuo de ações antirracistas promovidas pelo município entre 2013 a 2016, somente em 2017, no mês de novembro daquele ano, a prefeitura municipal de Milagres e a secretaria de educação em articulação com a secretaria de saúde e a secretaria de turismo e cultura lançaram o projeto *Celebrando a diversidade, a África em nós*<sup>45</sup>, o objetivo segundo a secretaria de educação do município era construir uma série de ações políticas que atingisse diretamente a população negra do município. Tais ações não deveriam ficar restritas somente a semana da Consciência negra, mas seriam recorrentes durante todo o ano.

Nas escolas seriam trabalhados temas ligados a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira para que os estudantes negros se identificassem com escola e com o ensino. Mas infelizmente as ações ficaram mais uma vez restritas ao mês de novembro e mais especificamente a um dia do mês, escolhido para as comemorações do dia da Consciência Negra.

No site OKariri que é administrado por jornalistas milagrenses foi publicado em 2017 uma notícia relativa ao evento realizado pela prefeitura municipal:

Milagres-CE: Governo Municipal realiza I Semana da Consciência Negra / **Por** OKARIRI. 24/11/2017: Com o tema “Celebrando a diversidade, a África em nós”, o Governo Municipal de Milagres, por meio das Secretarias de Cultura e Turismo, Saúde e Educação, realiza nesta sexta-feira, 24, a I Semana da Consciência Negra. O evento transcorrerá, a partir das 18 horas no Parque de Eventos. A programação que envolve a Secretaria Municipal de Saúde disporá da realização de testes rápidos (HIV, Sífilis e Hepatite), Entrega de Kit Bucal, Aferição de Pressão Arterial, Acupuntura, Massoterapia e Ventosa Terapia, além de serviços de estética com penteados de cabelos, manicure e pedicure. Nas demais atividades e que envolve as demais pastas serão compostas pela apresentação do Grupo de Congos, com o mestre Doca Zacarias, Grupo de Cordel, com o poeta Raimundo Menezes, Grupo de Capoeira, bem como, as demais apresentações e grupos danças: O grito das 3 raças, Dança Africana, Olhos Coloridos, FreeStep e Poesia com Capoeira. Além de espetáculos artísticos comandados pela Escola Municipal Oséias Leite Belém da Vila Café da Linha e a Escola João Evangelista do Sítio Tabocas, Anexo da escola Maria Lúcia da sede, Escola Francisco Gomes de Lucena do Bairro Padre Cícero, Escola Clicério Martins da sede. “Cuidamos de uma intensa e rica programação cultural, idealizada por nossos talentos, para que as famílias milagrenses possam mergulhar nessa profunda reflexão que haveremos de

---

<sup>45</sup> Fonte site OKARIRI, <https://www.okariri.com/>, acesso em 02 de maio de 2021.

realizar sobre a consciência negra. Faço esse convite para que todos possam comparecer a mais esse grande evento”, disse a Primeira dama Elisângela Crisostomo. (Disponível em: <https://www.okariri.com>, acesso em 18 de junho de 2021)

Como podemos observar apesar da intenção inicial apresentada pela secretaria de educação ser a de promover uma ação política voltada para a reflexão sobre a história e a cultura negra, a notícia publicada anuncia apenas um evento restrito às celebrações do dia da Consciência Negra e voltado para conceder alguns serviços de assistência social a quem quiser comparecer. Vemos que houve na ocasião apresentações culturais de grupos ligados a cultura negra e que algumas escolas municipais fizeram apresentações artísticas, mas todo o evento restringiu-se a uma celebração sem nenhuma reflexão sobre a condição econômica, social, histórica e política do negro em Milagres.

Podemos concluir que quase vinte anos após a criação da Lei nº 10.639/2003 o ensino de história em Milagres continua abordando a história da população negra a partir da perspectiva do negro escravo, do negro passivo, do negro que se rendeu ao regime escravista e que as ações voltadas para a efetivação dessa lei bem como para a criação de uma proposta de educação antirracista no município continua restrita a projetos pontuais que não se articulam como projetos de efetiva integração do estudante negro na escola, na história e na cultura do município.

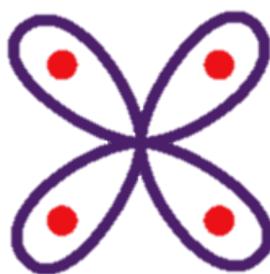
Temos em Milagres uma cultura escolar racista que marginaliza as crianças e adolescentes negros nas salas de aula do ensino básico, pois nega a eles o direito de conhecer e valorizar sua história e sua cultura, que nega-lhes o direito de refletir criticamente sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira em Milagres, no Ceará e no Brasil.

O racismo em Milagres atinge a maior parcela da população do município que como já vimos através dos dados dos censos do IBEGE é uma população majoritariamente negra desde o primeiro censo demográfico de 1872. A escola pública milagrense é o espelho dessa sociedade racista que condena milhares de trabalhadores negros e pobres milagrenses, juntamente com seus filhos a uma vida

econômica miserável e ao esquecimento de sua história e cultura no Sertão do Cariri.

Então como a rede pública de ensino de Milagres acolheu essa massa de crianças e adolescentes negros ao longo da década de 2000 e 2010?

No próximo capítulo vamos refletir qual a condição dos estudantes negros, os adolescentes matriculados no ensino básico, dentro de uma escola pública de Milagres no período de 2003 a 2018. Vamos refletir o cotidiano dos estudantes negros da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes desde a aprovação da Lei nº 10.639/2003 até a aprovação da Base Nacional Curricular Comum em 2018 que de alguma modificou a estrutura da disciplina de História.



### Capítulo 3

## A REDENÇÃO BASTARDA: PRETOS, PRETAS E A HISTÓRIA ENSINADA NA E.E.M. DONA ANTÔNIA LINDALVA DE MORAIS

#### ***A Mão da Limpeza***

*O branco inventou que o negro  
Quando não suja na entrada  
Vai sujar na saída, ê  
Imagina só  
Vai sujar na saída, ê  
Imagina só  
Que mentira danada, ê  
Na verdade a mão escrava  
Passava a vida limpando  
O que o branco sujava, ê  
Imagina só  
O que o branco sujava, ê  
Imagina só  
O que o negro penava, ê  
Mesmo depois de abolida a escravidão  
Negra é a mão  
De quem faz a limpeza  
Lavando a roupa encardida, esfregando o chão  
Negra é a mão  
É a mão da pureza  
Negra é a vida consumida ao pé do fogão  
Negra é a mão  
Nos preparando a mesa  
Limpando as manchas do mundo com água e sabão  
Negra é a mão  
De imaculada nobreza  
Na verdade a mão escrava  
Passava a vida limpando  
O que o branco sujava, ê  
Imagina só  
O que o branco sujava, ê  
Imagina só  
Eta branco sujão.*

**Gilberto Gil, cantor e compositor)**

### **Capítulo 3 - A REDENÇÃO BASTARDA: PRETOS, PRETAS E A HISTÓRIA ENSINADA NA E.E.M. DONA ANTÔNIA LINDALVA DE MORAIS**

Nosso objetivo neste capítulo agora é refletir sobre as práticas de educação antirracista no cotidiano do ensino de História da cidade de Milagres, para tanto tomaremos como base a E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes.<sup>46</sup>

Descreveremos o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores de História da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes principalmente no período de 2003 a 2018, mas pontuando quando necessário, também as ações desenvolvidas após esse período compreendido pelo nosso recorte temporal, pois no último biênio (2019-2021) houve importantes modificações na organização do ensino e do currículo da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes, como por exemplo, a adesão da comunidade escolar a uma proposta de currículo antirracista em abril de 2021 e já devidamente acrescida ao projeto político pedagógico da instituição.

#### **3.1 – A E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes na história da educação de Milagres**

O município de Milagres possui três escolas de ensino médio, são elas, E.E.E.P. Irmã Ana Zélia da Fonseca e a E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes ambas públicas e pertencentes à rede estadual de ensino, o Colégio Patronato Dona Zefinha Gomes que é uma instituição de ensino privado. A E.E.E.P. Irmã Ana Zélia

---

<sup>46</sup> Desde agosto de 2012 desenvolvo juntamente com outros colegas professores da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes um trabalho de construção de práticas de ensino antirracista nesta instituição que é uma das principais referências pedagógicas da cidade e cujas experiências didáticas repercutem em outras escolas da rede privada e municipal de Milagres. Esse é o principal motivo que nos levou a tomar esta escola como lugar de estudo das práticas de um ensino de História antirracista é principalmente porque como professor dessa instituição onde atuo há quase dez anos como regente da disciplina de História me impliquei diretamente nas ações de efetivação da Lei nº 10.639/2003 e das DCN's/2004, tanto nesta escola quanto na própria cidade de Milagres.

da Fonseca uma unidade escolar de ensino profissionalizante e em tempo integral e as escolas E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes e Colégio Patronato Dona Zefinha Gomes funcionam apenas em turnos, a primeira em dois turnos e a segunda em turno único.

Em fevereiro de 2021 E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes aderiu ao programa Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), criado pelo governo do Estado do Ceará em 2015 e em vigor como política educacional desde 2016. A adesão deveu-se principalmente a necessidade da captação de uma maior parcela de investimentos tanto na parte da infraestrutura da escola quanto à melhoria da qualidade de ensino ofertada aos alunos matriculados nesta instituição.

A E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes fundada no ano de 1978 foi à primeira escola pública de Milagres a ofertar o ensino médio na época conhecido ainda como segundo grau. Sua construção foi um projeto articulado entre o município e o estado do Ceará. Na concepção de sua instalação estão as professoras Maria Zuila Grangeiro Sampaio e Maria Euda Albuquerque e Maria Figueiredo Marais, entre outras educadoras do município de Milagres. Essas mulheres articularam-se com as autoridades do município e do Ceará e foi a sua ação política que viabilizou a chegada da primeira escola pública para atender a demanda por uma instituição que ofertasse o antigo segundo grau em Milagres.

De acordo com uma publicação feita pela escola em 2003 a ideia de uma escola de segundo grau surgiu assim:

**Breve histórico da escola:** Até 1977 o município de Milagres só dispunha de escolas estaduais de 1ª a 4ª série primárias e pré-escolar, as famílias que detinham um bom poder aquisitivo encaminhavam seus filhos para o Patronato Dona Zefinha Gomes e outras cidades afim de concluírem e o 2º grau (pedagógico ou outros). Aquelas famílias de baixa condição os filhos paravam de estudar na 4ª série primária. Foi então que um grupo de educadoras formado pelas professoras Maria Euda Albuquerque, Maria Figueredo Moraes e Maria Zuila Grangeiro Tavares, com o apoio incansável do então prefeito o Exmo. Elísio Leite de Araújo e o ilustre político milagrense Antenor Ferreira Lins (IN MEMORIAN), sensibilizados com a situação educacional de Milagres, na época implementaram um projeto de criação de uma escola que atendesse aos alunos de 5ª a 8ª série do 1º grau. Em 1977, foi iniciada a construção da referida escola [...] O nome, E.E.F.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes. Foi uma homenagem a mãe do Exmo. Senhor Elízio Leite de Araújo, o maior implementador do projeto. As

atividades escolares foram iniciadas no dia 20 de março de 1978, com duas turmas de 5ª série, tendo como professoras: Maria Aparecida Belém, Maria Lúcia Moreira e Maria Selma Diniz Albuquerque Rocha. (Fonte: blog da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes, disponível em <https://lmlcrede20.blogspot.com>, acesso em 29 de abril de 2021).

A partir da década de 1980, quando a E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes passou a ofertar o primeiro e o segundo grau os filhos dos trabalhadores pobres de Milagres passaram a dispor de uma instituição pública e gratuita para continuar seus estudos, até então só havia no município as escolas municipais que ofertavam o primeiro grau e o Colégio Patronato Dona Zefinha Gomes que ofertava tanto o primeiro grau como o segundo grau, mas era uma escola privada e confessional como já vimos acima.

Também já vimos que a pobreza dos trabalhadores em Milagres foi extrema durante todo o século XX e ainda o é no século XXI. Nas últimas décadas do século passado pode-se acompanhar através dos dados do IBGE e o do IPECE a rápida decadência econômica de Milagres e o empobrecimento ainda maior da população do município.

Com uma economia voltada basicamente para agricultura e pecuária, o município de Milagres assiste passivamente a partir de meados da década de 1980 a crise e decadência de suas lavouras tradicionais, cana-de-açúcar e algodão. O município que fora um dos maiores produtores de cana-de-açúcar e que possuía cerca de oitenta engenhos de rapadura, exportava o produto para outros municípios do Ceará e estados vizinhos, vai aos poucos perdendo essa lavoura e a produção cai vertiginosamente ainda na primeira metade da década de 1990.<sup>47</sup>

A produção de algodão também foi intensa no município nas décadas de 1950 a 1980, chegando a possuir uma importante usina de beneficiamento do algodão no Cariri a Usina Colins com filiais em Missão Velha e Brejo Santo. Além do algodão e da cana-de-açúcar, havia também uma importante produção de gado

---

<sup>47</sup> Para informações aprofundadas sobre a economia do município de Milagres na segunda metade do século XX veja-se o livro Milagres, Nossa Terra Cariri, Terceira Parte, Capítulo 3, SOUZA, Carlos, 2021, Artes Gráficas Editora, Fortaleza-CE.

leiteiro e de corte que abastecia os mercados de várias cidades caririenses. (SOUZA, 2021, p. 282).

Mas as disputas políticas locais e as sucessivas crises econômicas do Brasil nas décadas de 1980 e 1990 arruinaram a economia do município que se estagnou nos meados de 1990 e decaiu vertiginosamente na década de 2000. Com essa paralisia econômica de Milagres, seus milhares de trabalhadores pobres ficaram cada vez mais miseráveis, a concentração de renda aumentou muito no município e vários trabalhadores que eram arrimo de família precisaram praticar a migração sazonal em busca de trabalho temporário em outras regiões do Brasil onde houvesse meios para ele ganhar o sustento da família. (SOUZA, 2021, 367)

Esses e outros problemas estruturais fazem de Milagres um dos municípios com os piores indicadores sociais do Brasil e um dos mais críticos Índices de Desenvolvimento Humano Municipal do Ceará (IDHM). Em 2010 o IDHM de Milagres era de 0,628 pontos segundo os dados disponíveis no site do IBGE Cidades. Essa pontuação é uma das mais baixas do estado, ocupando a quinquagésima segunda posição entre as cidades mais pobres do Ceará.<sup>48</sup>

Sendo uma escola pública a E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes, foi desde a década de 1980 quando se firmou como uma das principais instituições de ensino de Milagres um espaço de vivências sociais, culturais e econômicas dos filhos dos trabalhadores pobres do município. Como a população de Milagres até o ano de 2010, data do último censo, ainda era predominantemente rural, a maioria dos estudantes dessa escola tal como nas décadas de oitenta e noventa do século XX, ainda são provenientes da zona rural.

Localizada na sede do município de Milagres, até o ano de 2008 esta instituição atendia alunos tanto do ensino fundamental quanto do médio, posto que desde 2004 a maior parte de seus discentes fossem estudantes matriculados no ensino médio.

---

<sup>48</sup> Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/milagres.html>, acesso em 19 de junho de 2021.

Ao longo do período de 2005 a 2018 a E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes apresentou uma queda significativa no número de alunos matriculados. Segundo os dados do censo escolar, disponíveis no arquivo da secretaria da escola em 2005 foram matriculados no ensino médio 920 estudantes, na sede da escola, mas havia um anexo da mesma funcionando nas dependências da E.E.F. Wilson Gonçalves com 333 alunos matriculados. Tal fato ocorria porque o prédio da sede da instituição não tinha capacidade para acolher todos os alunos matriculados.

No ano de 2010 os dados do censo escolar mostram que o número total de alunos matriculados na E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes que havia sido de 960 em 2008 caiu para 787. A queda foi ocasionada pelo aumento de matrículas no CEJA Padre Joaquim Alves que oferecia a modalidade de ensino semipresencial o que levou a transferência progressiva dos alunos que até 2008 cursavam o ensino noturno na escola Dona Antônia Lindalva de Moraes para a modalidade semipresencial desta outra escola estadual de Milagres.

Outro fator que explica essa queda de matrículas de adolescentes no médio de Milagres é o fato de haver crescido a evasão escolar no município entre 2004 a 2012. Segundo os dados do censo escolar de 2010 a taxa de abandono em Milagres nos anos finais do ensino fundamental entre 2009 a 2011 foi de 26,6%, a maioria dos evadidos são do 9º ano fundamental. Já a taxa de reprovação ficou em torno de 6% no mesmo período.<sup>49</sup>

Em 2013 o número de matrículas na E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes caiu para 512, isto se deu pelo fato de que em 2012 ter sido inaugurada a E.E.E.P. Irmã Ana Zélia da Fonseca, que abriu quatro turmas de ensino médio acolhendo em suas salas de aula cerca de 170 estudantes no ensino médio. Agora que a cidade de Milagres possuía três escolas de ensino médio os estudantes do ensino médio poderiam optar pelo ensino profissionalizante na modalidade ensino integral, pelo ensino médio regular, presencial em dois turnos de meio período cada, manhã e tarde e ensino médio semipresencial voltado para a educação de jovens e adultos que estando fora da faixa etária do ensino médio (14 a 17 anos) seria uma opção

---

<sup>49</sup> Dados disponíveis em: <https://qedu.org.br/escola>, acesso em 26 de janeiro de 2021.

para aqueles que não se adequassem as salas de aula regulares ou precisassem trabalhar durante o dia e estudar a noite.

A partir de 2012 a E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes assumiu as matrículas dos alunos que tendo concluído o ensino fundamental e não tendo resultados acadêmicos suficientes para ingressar na E.E.E.P. Irmã Ana Zélia da Fonseca, pois as matrículas nas escolas profissionalizantes do Ceará são feitas mediante um processo de seleção que toma como base os resultados acadêmicos dos estudantes nas séries finais do ensino fundamental e principalmente do 9º ano. Desse modo com a criação da escola profissionalizante de Milagres a E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes passa a receber os alunos com baixa proficiência e dificuldades de aprendizagens que egressos do ensino fundamental.

Os alunos que estão fora da faixa etária, isto é, que têm 18 anos ou mais são encaminhados para o CEJA Padre Joaquim Alves onde se matriculam na modalidade semipresencial. A E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes passa então a funcionar em dois turnos de aula. O turno da manhã e o turno da tarde divididos em cinco aulas de cinquenta minutos cada de segunda a sexta-feira.

Cada sala de aula passa abrigar no máximo 45 e cinco alunos, e a partir de 2016 estabelece-se que o mínimo de uma sala de aula do ensino médio na escola Dona Antônia Lindalva de Moraes seja de 35 alunos. Em 2015, quando a escola profissionalizante de Milagres completa três anos de funcionamento e forma a sua primeira turma, passando então a oferecer as três séries do ensino médio, o número de matrículas da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes se estabiliza entre 460 a 470 alunos regularmente matriculados na instituição.

É importante ainda salientar, como já vimos no capítulo 1 do nosso trabalho que entre os anos de 2010 a 2020 a E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes perdeu investimentos e aos poucos os equipamentos que dispunha foram se sucateando com o uso constante pela comunidade escolar. Enquanto a escola de ensino regular de Milagres perdia recurso e investimentos tanto federais quanto estaduais, a E.E.E.P. Irmã Ana Zélia da Fonseca, construída no modelo padrão MEC, recebeu altos investimentos do Governo do Estado do Ceará, o que favoreceu a melhoria

significativa de seus resultados acadêmicos e principalmente nas avaliações externas as quais foram submetidas os alunos dessa instituição a partir do ano de 2015.

O sucateamento da infraestrutura da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes, como também a relativa falta investimentos nas escolas de ensino regular no Ceará marcaram o segundo mandato do governador Cid Ferreira Gomes (2010 a 2014) e o primeiro mandato do governador Camilo Sobreira de Santana (2015-2019). A política educacional do Governo do Estado do Ceará voltada para a promoção dos resultados das escolas profissionalizantes relegou ao esquecimento os milhares de estudantes do ensino médio que frequentavam as escolas regulares do Ceará.

Em Milagres, a E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes além de perder recurso para melhorar sua infraestrutura teve queda de aprendizagens e rendimento acadêmico dos alunos na década de 2010. Os péssimos resultados dos alunos da escola nas avaliações externas obrigaram a comunidade escolar reavaliar seus métodos de ensino e aprendizagens e adotar a metodologia da aprendizagem cooperativa a partir de 2014 em todas as séries do ensino médio na escola.

A baixa proficiência dos alunos egressos do ensino fundamental de Milagres e que a partir de 2012 passaram a ser o principal corpo discente da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes, a falta de investimentos na escola e o abandono em que foi relegada pelo poder público estadual na década passada explicam porque ela chegou a 2020 como uma das escolas com os piores resultados em proficiência do estado do Ceará e também com os piores resultados acadêmicos da CREDE-20.

Podemos perceber que a lógica da necropolítica e do devir-negro no mundo que já identificamos atuar na educação pública brasileira e na educação pública do Estado do Ceará também atua com força no cotidiano da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes. Pois como vimos para MBEMBE (2016) ela [a necropolítica] é racializada, mas pode extrapolar a dimensão puramente racista, e o faz isso na medida em que a negritude deixa de ser apenas uma condição subalternidade reservada a população negra, vai se fazendo o lote de sofrimento e de imposições

de violência e controle social que gradativamente se estende para além dos negros – é o devir-negro do mundo, e este devir-negro no mundo vai abarcando desempregados, descartáveis, favelados, imigrantes.

Que a política neoliberal, que a política do capitalismo seja praticada como necropolítica, como política de extermínio, isso diz algo da sobrevivência das práticas colonialistas no contexto contemporâneo.

No caso específico da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes que pretendemos refletir aqui a partir dessa perspectiva necropolítica de Achille Mbembe, nós precisamos nos debruçar sobre os dados mais específicos sobre o corpo discente dessa escola. Para tanto tomamos como base os dados de três censos escolares escolhidos por nós a partir dos critérios definidos na introdução deste trabalho.

O censo escolar de 2005, cujos dados são mostrados na Tabela 2 pelo fato de ter sido primeiro realizado dois anos, quando já se vinha divulgando nas escolas as DCN's/2004 após a aprovação da Lei nº 10.639/2003, o censo escolar de 2012 por apresentar os dados dos primeiros alunos egressos do ensino fundamental de Milagres que haviam estudado os conteúdos da disciplina de História Afro-brasileira criada pela secretaria de educação do município em 2010 com base na interpretação que fizeram da Lei municipal nº 1.079/2008 e o censo escolar de 2018 pelo fato de que no triênio 2014 a 2017 haver ocorrido uma intensa mobilização na E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes em torno da efetivação da Lei nº 10.639/2003 tanto por parte da gestão quanto pelos professores de História da instituição.

**Tabela 2:** Censo escolar 2005, alunos cor/raça E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes

Cor/raça	Autodeclaração	Percentual
Pardo	772	61,6%
Branco	361	28,8%
Preto <sup>50</sup>	104	8,3%

<sup>50</sup> Segundo a secretaria da escola em exercício e responsável pelos dados do censo escolar de 2005 os alunos ou pais escolhiam a classificação raça/cor na qual queriam se autodeclarar. Preto aqui

Moreno	14	1,1%
Mulato	1	0,07%
Loiro	1	0,07%
Total	1253	94,94%

**Fonte:** Arquivo da secretaria da escola.

Com uma população de 26. 959 pessoas de acordo com os dados do censo do IBGE do ano 2000, desse total 61,18% residiam na zona rural e 38,82% habitando a área urbana do município, Milagres era no começo do século XXI, uma das cidades mais pobres do estado, essa miséria da população milagrense se refletirá dentro da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes, pois sendo a única instituição pública de ensino médio no município durante toda a década de 2000, acolherá centenas de adolescentes provindos dessas famílias pobres da zona rural e da periferia da cidade. A classe média de Milagres matricula seus filhos no Colégio Patronato Dona Zefinha Gomes que ofertará a educação necessária aos filhos da elite local.<sup>51</sup>

Além de predominantemente rural a população de Milagres é também majoritariamente negra segundo os dados do censo de 2000. Os números mostram que de acordo com o recenseamento do IBGE no começo do século XXI, 64,8% da população de Milagres se autodeclarou parda e 4,8% preta, somando os dois percentuais, método aplicado pelo IBGE, temos então 69,6% de pessoas autodeclaradas negras em Milagres.

Quando comparamos os números apresentados no censo escolar de 2005 da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes com os dados do próprio município de Milagres, nós podemos observar que no censo da escola dos 1.253 estudantes que estavam matriculados em 2005 na instituição 66,13% eram estudantes da zona rural e que 71,07% dos alunos do ensino médio dessa escola se autodeclararam negros, (lembrando que para chegarmos ao total de estudantes negros na escola estamos sempre seguindo o método do IBGE que soma pretos e pardos para obter esses números).

---

segundo a secretaria refere-se aos alunos negros que não quiseram se autodeclarar pardos, mulatos ou morenos.

<sup>51</sup> Dados disponíveis em: <https://www.ipece.ce.gov.br>, acesso em 20 de novembro de 2020.

O que tais percentuais significam? Analisando esses com atenção vamos observar que tanto o número de estudantes da zona rural quanto o de negros matriculados na escola são semelhantes. É essa semelhança que nos permite afirmar que a escola é como um espelho da sociedade, isto é, reflete sua estrutura e contradições.

Ora, como vimo acima, em Milagres a pobreza atinge índices alarmantes da população, e a população mais atingida por essa pobreza é a grande parcela de homens e mulheres negros do município. Os filhos desses trabalhadores pobres cujo racismo estrutural lançou na miséria estão matriculados na E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes, e nessa instituição vivenciam o cotidiano do racismo institucional, pois nem a escola nem tampouco os professores estão preparados para assisti-los e promover práticas de educação antirracista que conduzam essas centenas de adolescentes negros a uma nova perspectiva de sua história, sua cultura e sua vida política e econômica na sociedade brasileira e no mundo.

Podemos perceber que a escola estava despreparada para a chegada desses estudantes negros na sala de aula quando analisamos os planos de aula de História e o currículo escolar da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes entre 2005 a 2012. Vejamos o desenvolvimento de um plano de aula se Sociologia realizada no período de 07 a 25 de novembro 2005.

A professora assim descreve as atividades realizadas com as turmas de 1º ano médio da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes:

07/11: Atividades realizadas: [aula expositiva dialogada], individualismo e agressividade, apresentação [do tema].  
14/11: Filme: ORFEU – Retratando a violência social e a sobrevivência. (2 aulas).  
21/11: Apreciação e resolução da atividade referente a temática anterior.  
28/11: Socialização da produção dos conteúdos da aula anterior<sup>52</sup>. (Grifo meu).

---

<sup>52</sup> Pasta a A-Z Ciências Humanas, 2005, arquivo da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes.

O plano de aula da professora em questão reflete especificamente uma realidade urbana, industrial, cujos valores econômicos, políticos e sociais do neoliberalismo já se firmaram profundamente na mentalidade dos adolescentes a ponto de já ser considerado natural que precisam ser estudados na sala de aula sem uma necessária problematização ou reflexão crítica.

Nesse caso a professora não levou em conta a predominância de jovens da zona rural como o público mais numeroso na sua aula. Percebemos que a docente não tinha o preparo fundamental para compor uma aula que problematizasse as questões sociais, políticas e econômicas da realidade de seus alunos, isto é, em sua maioria meninos e meninas negros da zona rural, ou adolescentes filhos de trabalhadores pobres sobrevivendo com renda baixíssima advinda dos dias de trabalho alugado nas terras de algum fazendeiro local, ou de subempregos na zona urbana.

A professora está seguindo um livro didático completamente desvinculado da realidade dos seus alunos. Na aula de 14 de novembro ela exhibe para seus alunos o filme Orfeu, filme brasileiro de 1999, dirigido por Cacá Diegues, adaptação da peça Orfeu da Conceição escrita em 1954 pelo poeta Vinícius de Moraes. O filme é uma releitura do mito grego de Orfeu e Eurídice. Estrelado por atores negros como Toni Garrido, Patrícia França, Isabel Filardis, Zezé Mota, Milton Gonçalves, Maria Ceíça, Léa Garcia, entre outros, presenciamos no filme a intensa presença de elementos da cultura e da história negra no Brasil.

Sem problematizar o filme com os alunos a professora volta sua fala especificamente para um discurso cordial sobre a questão racial brasileira, ela prefere o discurso do filme vinculado à crença na democracia racial, direciona seu olhar exclusivamente para um cotidiano estereotipado onde o negro é representado como pertencente a um universo de violência endêmica da qual a única forma de fugir é através do carnaval.

O lirismo e as táticas de resistência do negro contra o racismo presentes no texto original de Vinícius de Moraes são desconsiderados em favor de um discurso sobre violência urbana no Rio de Janeiro, o elemento trágico que poeta concebera

para fazer emergir a reflexão do espectador sobre a condição dos negros numa sociedade racista simplesmente não é levado em conta e a professora caminha facilmente com seus alunos para uma percepção de que tudo está permeado de violência e que o problema está entre os negros favelados das grandes cidades brasileiras.

As descrições do andamento do plano de aula permite-nos supor que a professora fez com seus alunos uma discussão a partir do filme, mas em nenhum momento ela alude aos elementos étnico-raciais presentes nele. Não chega a problematizar o fato da obra em questão haver escolhido personagens negros para encenar um mito da Grécia Antiga, todo o plano de aula desconsidera a presença em massa de adolescentes negros na E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes, para considerar somente o óbvio, a violência urbana que vitimiza a classe média brasileira, pois esse é o discurso de fundo do filme Orfeu do diretor Cacá Diegues.

Numa outra aula desenvolvida em junho de 2005 a professora de História trabalhou o filme Cidade de Deus, ano 2002 do diretor Fernando Meireles. A descrição do plano de aula é feita nos seguintes termos: “13/06, exibição do filme Cidade de Deus para aprofundamento tema da pobreza relacionando-o à violência.” Em duas aulas a professora exibiu o filme e na aula do dia 20 de junho avaliou segundo ela o que os alunos haviam aprendido com o filme. Observamos que na concepção do plano de aula da docente a ideia é clara, pobreza gera violência, ora quem é pobre no Brasil? Quem é pobre em Milagres? O pobre no Brasil é em sua maioria o negro que foi marginalizado racismo estrutural, o pobre em Milagres é o negro, quem é a maioria dos alunos matriculados na E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes? São adolescentes negros e pobres, portanto a violência é gerada pela população negra e pobre.

São os negros pobres que se matam nas favelas das grandes cidades brasileiras, foi essa opção discursiva feita pela professora em questão. Em nenhum momento houve qualquer atenção sobre o problema racial levantado no filme, em nenhum momento houve reflexão sobre a questão da violência do estado sobre a

população pobre e negra que o filme e o livro em que se baseia o mesmo problematizam.

Estamos diante de uma prática de racismo institucional dentro da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes. Segundo Sílvia Almeida:

O racismo institucional é menos evidente, muito menos identificável em termos de indivíduos específicos que cometem os atos. Porém alertam os autores [Charles Hamilton, Kawane Ture] para o fato de que o racismo institucional “não é menos destrutivo da vida humana.” O racismo institucional se origina na operação de forças estabelecidas e respeitadas na sociedade e, portanto, recebe muito menos condenação pública do que o primeiro tipo. [racismo individual]...as instituições atuam na formulação de regras e imposição de padrões sociais que atribuem privilégios aos brancos ou a grupos sociais específicos. (ALMEIDA,2018, p.33-35).

Ao conceber aulas de História e Sociologia que privilegiam o debate sobre a violência urbana que os discursos racistas do cinema brasileiro e da mídia em geral vinculam estereotipadamente ao pobre e ao negro, os professores da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes levaram para as salas de aula da instituição as práticas do racismo institucional e promoveram as ideologias do racismo institucional brasileiro, contribuindo assim para a consolidação da visão negativa e discriminatória contra o negro.

Evidentemente que não fizeram isto deliberadamente, tais profissionais se orientaram pelo texto projeto pedagógico da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes que por sua vez tomou como base o projeto de escolarização racista do governo do Estado do Ceará e do governo federal brasileiro. Sabemos que em 2005 as DCN's/2004 já estavam em vigor e que a Lei nº 10.639/2003 também já estava em vigência, mas vimos também que no Ceará as primeiras orientações para que as escolas da rede pública cearense trabalhassem com as EREER datam de 2007 e que as primeiras formações de professores só irão ocorrer no começo da década de 2010. Assim sendo, nenhuma dos professores da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes estava devidamente preparado em 2005 para trabalhar questões de educação antirracista, mesmo que a escola possuindo 71,07% de alunos negros.

No período de 2005 a 2010 não houve na E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes, ações intensivas voltadas para a educação étnico-racial. Os planos de aula dos professores de História e outras disciplinas não especificam aulas para o estudo da África, da sua história e cultura, nem tampouco propõem aulas para refletir a história e a cultura afro-brasileira. Observamos que o plano de História segue ponto a ponto o sumário do livro didático História, das Cavernas ao Terceiro Milênio do PNLD/2008.

Em nenhum momento dos planos anuais de História propostos pelos professores da disciplina na E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes entre os anos de 2005 a 2010 encontramos indícios de que hajam trabalhado a história do Egito como uma civilização africana, também não há indicação no plano anual de que hajam trabalhado com a história dos Reinos Africanos. O Egito aparece nos plano como uma civilização do Oriente Próximo, o Egito aparece também ligado ao Helenismo grego nas exposições de conteúdo e atividades realizadas pelos professores, nada indica que haja tido preocupações em vincular essa civilização a geografia e a história da África.

A maneira como foi construído o currículo da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes, e a falta de preparação dos professores em geral e em particular dos professores de História em da rede estadual de ensino do Ceará os impede de trabalhar questões voltadas para a efetivação da Lei nº 10.639/2003 na escola. Sem a devida formação os professores não tinha como atuar em sala de aula como promotores de uma educação antirracista nos moldes propostos pelas DCN's/2004. A história e a cultura africana não aparecem nas aulas, conforme podemos ver na Figura 12, onde a única civilização da África trabalhada é o Egito, mas um Egito que não chega a ser devidamente localizado na África, nem tampouco se problematiza suas representações estereotipadas na mídia e no próprio livro didático.

O plano de aula fotografado na Figura 12 mostra a ausência da temática da História e Cultura Africana e Afro-brasileira quase uma década depois da criação da Lei nº 10.639/2003.

Figura 12: Plano anual de História de 2011 da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes.

ENSINO MÉDIO

ÁREA DO CONHECIMENTO: CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS  
 DISCIPLINA: HISTÓRIA  
 NÍVEL DE ENSINO: MÉDIO REGULAR SÉRIE: 1ª  
 PROFESSOR: ██████████

BIM	EIXO TEMÁTICO	COMPETÊNCIAS	CONTEÚDOS	DETALHAMENTO CONT.	MÉTODO	AValiação
1ª	<ul style="list-style-type: none"> <li>• INTRODUÇÃO: O Fazer História</li> <li>• Dos Primeiros Humanos ao Legado Cultural do Helenismo</li> </ul>	Discutir os conceitos de tempo e fonte histórica, explicitando a diferenciação entre tempo histórico e tempo cronológico, problematizando a periodização clássica europeia e apresentar os diferentes tipos de calendário elaborados pelas sociedades. Analisar o estudo das principais teorias elaboradas sobre a origem da nossa espécie, bem como a compreensão das	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cap. I- A construção da História</li> <li>• Cap. II- As origens e o desenvolvimento inicial da humanidade</li> <li>• Cap. III- Das aldeias pré-históricas aos primeiros Estados</li> <li>• Cap. IV- A identidade do homem americano</li> <li>• Cap. V- A civilização floresce às margens do Nilo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O conceito de história</li> <li>• Lidando com o tempo</li> <li>• Periodização da história ocidental</li> <li>• A origem do ser humano</li> <li>• A Origem africana do homem</li> <li>• Evolucionismo x criacionismo</li> <li>• A revolução nos campos</li> <li>• A idade dos metais</li> <li>• A origem dos povos americanos</li> <li>• Os primeiros brasileiros</li> <li>• A pré-história americana</li> <li>• O rio-deus e os felás</li> <li>• Uma sociedade diversificada</li> <li>• A terra dos deuses</li> <li>• A escrita egípcia</li> <li>• As relações entre o povo egípcio e o rio Nilo</li> </ul>	Enfatizar que a periodização tradicional é uma divisão arbitrária por considerar os marcos significativos para a história da Europa ocidental. Promover uma discussão sobre a relatividade do tempo e as diferentes formas de que cada povo marca a passagem do tempo e seu significado para cada cultura.	
2ª	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dos Primeiros Humanos ao Legado Cultural do Helenismo</li> </ul>	Características do modo de vida dos primeiros seres humanos. A formação do Estado e das cidades e o desenvolvimento da prática e técnicas da	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cap. VI- Mesopotâmia, berço de civilizações</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mesopotâmia: região em conflito</li> <li>• Os sumérios, acádios, babilônios e assírios</li> <li>• Economia e vida social</li> <li>• Ciências, deuses e zigurates</li> <li>• Império persa</li> <li>• Hebreus</li> </ul>	Promover um debate em sala em sala utilizando textos sobre o criacionismo e o evolucionismo, apontando os principais pontos conflituosos entre as	

Fonte: Arquivo da escola.

O mesmo tratamento recebe a história afro-brasileira. O plano anual restringe a história do negro no Brasil ao período da escravidão. Não há nenhuma atenção para a história do negro após a abolição e quanto à renitência dos senhores escravocratas de Milagres em emancipar seus trabalhadores escravizados entre 1884 e 1886 não é nem mesmo percebido pelos professores de História da instituição.

Nenhuma alusão à cultura africana e afro-brasileira nos planos nem tampouco no currículo escolar anexado ao PPP da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes. Numa instituição que segundo os dados da própria escola apresentados ao MEC/FNDE através do censo escolar, havia entre 68% a 73% de estudantes negros matriculados, sem dúvida é um problema sério essa recorrente invisibilidade do negro no cotidiano da sua sala de aula e da cultura escolar.

Em 2012 os dados da matrícula, dos alunos nas três séries do ensino médio revelaram que a E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes, Tabela 3, revelaram que estavam matriculados nesta unidade de ensino de Milagres 669 estudantes. A taxa de abandono na escola nesse ano foi de 6,7%, isto é, a escola já estava em estado

de alerta, a maior taxa de abandono foi no 1º ano médio com 11,3% de evasão escolar. Mas o que nos interessa aqui especificamente é analisar os dados étnico-raciais da escola.

**Tabela 3:** Censo escolar de 2012, alunos cor/raça E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Morais

Cor/raça	Autodeclaração	Percentual
Pardo	402	60,08%
Branco	171	25,56%
Preto	65	9,71%
Moreno	25	3,8%
Mulato	6	0,89%
Total	669	100%

**Fonte:** Arquivo da secretaria da escola.

Para fazer essa análise tomamos como fonte os relatórios de matrícula das três séries do ensino médio da escola. Tal material está disponível na secretaria da escola e baseia-se na autodeclaração raça/cor do formulário de matrícula da SEDUC-CE.

Comparando com os dados de 2005, podemos perceber que em pouco mais de um lustro houve uma diminuição de quase 50% no percentual de alunos da escola. Precisamos lembrar que em 2012 a instituição já não possuía mais o anexo na Escola Wilson Gonçalves, o turno da noite fora extinto e os alunos que não se adequavam ao ensino diurno foram direcionados para o CEJA Padre Joaquim Alves. Além disso, em 2012 ocorreu a instalação em Milagres da E.E.E.P. Irmã Ana Zélia da Fonseca.

No entanto mesmo com a diminuição do número de alunos o percentual de estudantes negros na escola manteve-se. Observamos que houve leve oscilação para baixo no número de pardos e brancos para baixo e uma tênue oscilação no número de pretos para cima. Em contrapartida o número de alunos que se autodeclararam morenos e mulatos aumentou.

A classificação moreno/mulato não é levada em conta pelo censo escolar, nem tampouco pelo censo do IBGE. As categorias trabalhadas por estes dois sistemas são: pardo, branco, preto, amarelo e indígena, mas como os estudantes ou

seus pais são solicitados a autodeclarar sua raça/cor no ato da matrícula sem que haja pelo funcionário em questão nenhuma indicação daquelas categorias que constam na classificação do censo, é comum observarmos nos registros de matrícula alunos ou pais que declaram seus filhos como morenos, mulatos e como vimos nos dados de 2005 até mesmo como loiros. Segundo MUNANGA "... esse total de cores demonstra como o brasileiro foge de sua realidade étnica, de sua identidade, procurando mediante simbolismo de fuga, situar-se o mais próximo possível do modelo tido como superior, isto é, branco". (2009).

No livro *Sociologia do Negro Brasileiro*, Clóvis Moura catalogou 136 cores após a realização do censo de 1980, o que para o autor ilustra bem como os brasileiros aderem de bom grado ao mito da democracia racial. As cores levantadas por ele são:

Acastanhada, agalegada, alva, alva-escura, alvarente, alva-rosada, alvinha, amarelada, amarela-queimada, amarelosa, amorenada, avermelhada, azul, azul-marinho, baiano, bem-branca, bem-clara, bem-morena, branca, branca-avermelhada, branca-melada, branca-morena, branca-pálida, branca sardenta, branca-suja, branquiça, branquinha, bronze, bronzeada, bugrezinha-escura, burro-quando-foge, cabocla, cabo-verde, café, café-com-leite, canela, canelada, cardão, castanha, castanha-clara, cobre-corada, cor-de-café, cor-de-canela, cor-de-cuica, cor-de-leite, cor-de-ouro, cor-de-rosa, cor-firme, crioula, encerada, enxofrada, esbranquecimento, escurinha, fogoió, galega, galegada, jambo, laranja, lilás, loira, loira-clara, loura, lourinha, malaia, marinheira, marron, meio-amarela, meio-branca, meio-morena, meio-preta, melada, mestiça, miscigenação, mista, morena-bem-chegada, morena-bronzeada, morena-canelada, morena-castanha, morena-clara, morena- cor-de-canela, morenada, morena-escura, morena-fechada, morenã, morena prata, morena-roxa, morena-ruiva, morena-trigueira, moreninha, mulata, mulatinha, negra, negota, pálida, paraíba, parda, parda-clara, polaca, pouco-clara, pouco- morena, preta, pretinha, puxa-para-branca, quase-negra, queimada, queimada-de-praia, queimada-de-sol, regular, retinta, rosa, rosada, rosa-queimada, roxa, ruiva, ruço, sapecada, sarará, saraúba, tostada, trigo, trigueira, turva, verde, vermelha, além de outros que não declararam a cor. (MOURA, 1988, p.64)

Todo esse processo de negação de sua negritude que encontramos na sociedade brasileira, nós podemos identificar também nos estudantes da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes. É tática de tentativa de aproximação da

branquitude como bem pontuou Kabengele Munanga, uma procura de subtrair-se ao racismo estrutural e institucional por meio da negação de sua identidade.

O problema é que deixando de assumir sua negritude a população negra perde força e unidade política, fortalecendo assim o racismo no Brasil. A escola sem dúvida tem grande responsabilidade na construção de um projeto de afirmação e autoafirmação étnico racial como já vem especificado pelas DCN's/2004 e sugerido pela Lei nº 10.639/2003. No entanto o que presenciamos é a falta de atuação política do estado no sentido de preparar os professores e gestores escolares para efetivar no cotidiano da escola essas práticas de educação antirracista.

A promoção de ações pontuais com o objetivo de satisfazer o disposto na Lei 10.639/2003 que já identificamos nas escolas da rede pública do estado do Ceará entre 2008 a 2020 e em Milagres entre 2009 a 2020, num primeiro momento, 2007 a 2010 praticamente parece repetir-se na E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes, mas ao analisarmos mais detidamente as ações propostas pelos professores de História a partir de 2011 percebemos um progressivo engajamento desses profissionais na tentativa de efetivar a Lei nº 10.639/2003 no cotidiano escolar.

Partindo do ano de 2007, o ano em que a SEDUC-CE orientou os coordenadores escolares trabalharem a Lei nº 10.639/2003 na semana pedagógica das escolas da rede estadual, podemos perceber que pouco a pouco a EREER sob a responsabilidade dos professores de História, principalmente da professora Ana Maria Nunes da Silva, militante do Movimento Negro em Milagres e liderança política no município foi se fazendo presente no cotidiano da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes.

Ao analisarmos a documentação da escola observamos que a atuação dessa professora e militante do Movimento Negro foi de importância fundamental para que aos poucos as práticas de ensino ainda que restritas a disciplina de História fossem sendo incorporadas ao cotidiano da sala de aula e da cultura escolar. Na ata da Semana Pedagógica de 2008, há registro feito pela secretária da ocasião onde se descreve o apelo da professora Ana Maria Nunes da Silva para que a escola incluísse no calendário letivo deste ano o Dia da Consciência Negra.

A secretária em questão registou nas folhas 81 e seguinte da Ata da Semana Pedagógica do ano de 2008 que a professora Ana Maria Nunes da Silva solicita ao núcleo gestor da escola a inclusão do dia 20 de novembro como uma data comemorativa no calendário escolar. Informa ainda que tanto o grupo de professores quanto a gestão votou de forma favorável a proposta da professora tendo sido o dia 20 de novembro marcado como data significativa no calendário da escola.

Em 2009 a mesma professora engajou os alunos da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes e outros professores nas comemorações pelo aniversário de oitenta anos do mestre da cultura Doca Zacarias, líder do grupo Pretinhos de Congos de Milagres.

As comemorações dos oitenta anos de Mestre Doca Zacarias foram realizadas em parceria com a Casa da Cultura Guiomar Gomes, SOAF (Sociedade de Assistência à Criança), CEJA Padre Joaquim Alves, a própria E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes. Ocorridas durante a semana da Consciência Negra de 2009, as homenagens principiaram no dia 19 de novembro, data em que o mestre Doca Zacarias faz aniversário e se estenderam durante toda a semana.

Observamos através dos registros de imagens que houve um relativo engajamento dos alunos nas comemorações, esse provavelmente foi o primeiro grande trabalho envolvendo a educação étnico-racial na escola, bem estruturado esse projeto promoveu um bom engajamento do corpo discente e docente da escola em torno da aplicação da Lei nº 10.639/2003.

Na Figura 13 a professora Maria Ana Nunes da Silva apresenta para a comunidade de Milagres sua fala sobre a questão das africanidades na cidade, registros constantes do blog da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes informam que na ocasião a professora fez o relato da importância de se valorizar a identidade negra do município a partir da história dos Pretinhos de Congo de Milagres. A educadora Maria Ana Nunes aparece nos registros da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes, disponíveis no blog da escola <https://lmlcrede20.blogspot.com>, como a primeira professora a apresentar à gestão da instituição no ano de 2011 um projeto de aula cuja temática era explicitamente afrocentrada.

**Figura 13:** A professora Ana Maria Nunes da Silva fala aos membros da Casa da Cultura Guiomar Gomes em 2009.



**Fonte:** Arquivo da Casa da Cultura Guiomar Gomes, Milagres-CE.

Podemos concluir ainda com Nilma Lino Gomes que as conquistas da população negra em políticas sociais, educacionais, econômicas e culturais, só foram possíveis por causa da atuação protagonista dos movimentos negros no Brasil. No caso de Milagres e da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes não foi diferente, a militância da professora negra Ana Maria Nunes da Silva, dentro da escola e como liderança política em Milagres foi fundamental para que a partir de 2008 começasse a se intensificar o trabalho em favor da efetivação da Lei nº 10.639/2003.

Mais uma vez temos aqui a pedagogia do movimento negro atuando para viabilizar a efetivação da conquista de um direito da população negra, para Nilma Lino Gomes o movimento negro educa quando:

...ressignifica e politiza a raça, compreendendo-a como construção social. Ele reeduca e mancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana. (GOMES, 2020, p.39).

A atuação política da professora Ana Maria Nunes da Silva como militante do Movimento Negro em Milagres se foi efetivando ao longo do período de 2008 a 2014 como uma práxis educadora que aos poucos motivou e desencadeou uma série de ações que viabilizariam a problematização em torno do papel que a E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes deveria assumir perante seu corpo discente majoritariamente negro e em favor da efetivação da Lei nº 10.639/2003 no cotidiano da cultura escolar.

Podemos acompanhar a atuação educadora dessa militante negra vinculada ao corpo docente da escola nos projetos desenvolvidos por ela junto aos alunos e professores da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Com efeito, na pasta PCA'S (Professores Coordenadores de Área) arquivo de 2011, disponível no arquivo da escola, nós encontramos registros e relatos dos projetos desenvolvidos pela professora ao longo desse ano letivo.

Entre março e maio de 2011 foi desenvolvido na E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes, sob a ação pedagógica da professora e de seus pares da disciplina de História, o projeto Afrodescendentes. O projeto consistiu numa reflexão sobre as profundíssimas raízes negras da sociedade brasileira e principalmente de Milagres. Na descrição das ações desenvolvidas, consta na folha 65 da pasta citada o seguinte plano:

Definir agenda para ações do Projeto Afrodescendentes;/Trabalhar música e ritmos africanos;/ Apresentar a cultura afrodescendente de Milagres;/ Dialogar sobre o racismo no Brasil e na escola;/ Apresentação artística dos alunos a partir da proposta arte negra.<sup>53</sup>

A culminância do projeto se deu no dia 13 de maio de 2011 nos turnos manhã e tarde com a participação dos alunos da 2ª série do ensino médio. Pelos registros do evento publicados no blog da escola temos uma demonstração do engajamento dos alunos e professores da escola no projeto:

---

<sup>53</sup> Plano de trabalho para o Projeto Afrodescendentes apresentado na reunião de professores no dia 17 de março de 2011, disponível no arquivo da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes.

Resultado do estudo sobre África e Cultura Africana na disciplina de História com a professora Rose./ Entre outros trabalhos apresentados com diversidade e alegria O aluno Fernando Ferreira, apresentou este belo cordel. / Na carreira de viola/ Posso ter algum defeito/ Mas eu gosto de todo mundo/ Todo cidadão respeito/ Porque tem que acabar/ Esse tal de preconceito./ Nós temos que respeitar/ Pessoas de cor escura/ Gente pobre, até mendigos/ Gente de pouca estrutura/ Todo tipo de costume/ De idade e de cultura./ As mulheres enfrentaram Esse grande desafio/ Mas elas lutaram/ O preconceito caiu/ E hoje elas lutam/ Dominando o Brasil./ Tem muita gente que acha/ Que pobre não tem valor/ Ele pode não ter dinheiro/ mas tem paz e tem amor/ O que vale meu amigo/ É a riqueza interior./ Preconceito com os idosos/ Pelos anos de existência/ Isso e para quem sabe/ E pra quem não tem consciência/ Que os seus cabelos brancos/ Representam experiência./ Os homossexuais/ Não podemos desrespeitar/ Se eles tem opção/ Do seu sexo mudar/ Cada um vive na vida/ De jeito que imaginar./ E os negros meus, amigos/ São os mais desrespeitados/ Eles também são gente/ E são cristãos batizados/ Que merecem o respeito/ Desses cidadãos honrados./ Eu digo o respeito sempre/ O preconceito jamais/ Indiferente de idade/ E de classes sociais/ Respeitar os negros, as mulheres/ E os homossexuais./ Quem tem algum preconceito Se corrijo, está errado/ Todo mundo merece/ Na vida ser respeitado/ Quem tiver preconceito/ Com Jesus não tem respeito/ E um dia será julgado. (Fernando Ferreira, aluno do 2º D).<sup>54</sup>

O projeto não se extinguiu em maio, pois pelos registros existentes na mesma pasta e no blog da escola continuou sendo desenvolvido ao longo do ano letivo de 2011. Na Mostra Científica e Cultura promovida pela E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes em setembro do mesmo ano os alunos desenvolveram o projeto *Onde está nossa afrodescendências?* Projeto igualmente orientado pela professora Ana Maria Nunes.

O trabalho de motivação realizado durante a execução das ações do Projeto Afrodescendentes junto aos seus colegas da disciplina de História e aos alunos pela militância negra da professora encontra mais uma vez aqui recepção. Um grupo de alunos acolheu suas ideias e desenvolveram uma promissora reflexão sobre a condição social e racial da população negra no Brasil. Essas reflexões aparecem bem expressas no rap produzido por dois alunos da escola:

Rap do Negro./ O negro que sofre com o preconceito,/ e fica magoado lá dentro do peito,/ só tem um jeito de acabar com o preconceito/todos contra

---

<sup>54</sup> Disponível em: <https://lmlcrede20.blogspot.com>, acesso em 10 de abril de 2021

o racismo e isso é desse jeito. /Chega de racismo em nossa sociedade,/ a minha cor é negra e essa é a verdade,/ sou negro, sou feliz e tenho muito amor/ sou imagem e semelhança do meu salvador. / Os negros hoje em dia tem a sua profissão,/ trabalham o dia inteiro com toda a dedicação,/ eu vou te dizer e é pra se ligar/ de pouco a pouco o negro ocupa o seu lugar./ Um neguinho na esquina pra ele é suspeito,/ jamais pense nisso, não é desse jeito,/ vamos dizer não/ para todos os preconceitos./ Deus me fez assim, assim que tem que ser/ eu amo a minha cor com todo prazer, /lute, conquiste você pode vencer,/ a vida é toda linda/ e nisso pode crê./ Os negros também tem sentimentos e dor/ o negro tem talento, o negro tem amor,/ o negro tem paixão, o negro tem razão,/ em primeiro lugar tem Deus no coração./ Eu sou negro e eu sonho um dia trabalhar,/ tenho Deus no coração pra me abençoar,/ humildade isso não pode faltar./ Vamos dar as mãos contra o racismo/ já chegou a hora/ e isso é preciso o negro antigamente/ já sofreu demais,/ graças a Palmares o negro vive em paz. /Tudo nessa vida devemos agradecer/ o negro hoje em dia luta pra sobreviver,/ Através desse rap eu quero te dizer/ o negro também tem o direito de viver/ e pra vocês que não gostam da cor do negão pense mais um pouco e mude de opinião. ( Autor: Jeferson e Misael (3ºB))<sup>55</sup>

O que observamos na letra da música dos dois alunos é há todo um sentimento de insurgência étnica e de protesto político. Os compositores transmitem uma mensagem explicitamente política e engajada com as vozes do protesto negro. Ao refletirmos sobre isto percebemos que o trabalho dos professores de História no cotidiano da A E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes já em 2011 estava fazendo emergir junto aos alunos uma consciência étnico-racial, sem dúvida importantíssima numa escola cujo número de estudantes negros se elevaria para mais de 76% em 2012 de acordo com o censo escolar daquele ano.

Mas apesar de todas essas ações, ainda precisamos atentar para o problema de que o trabalho com ERER na A E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes era fruto bem específico dos professores de História e do engajamento da militante negra que pertence ao corpo docente da escola. Isto quer dizer que nem todos os professores da área de Ciências Humanas e das outras áreas quiseram se engajara nas ações. Logo voltamos ao mesmo problema que já observamos com relação às escolas públicas do Ceará. A permanência de ações de ações pontuais e vinculadas especificamente a um professor ou grupo de professores de História e não

---

<sup>55</sup> Disponível em <https://lmlcrede20.blogspot.com>, acesso em 18 de abril de 2021.

engajamento pleno da própria comunidade escolar na promoção de uma educação antirracista e na efetivação da Lei nº 10.639/2003.

Como não havia na E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes um engajamento intenso da gestão escolar e dos professores em geral, um compromisso com as práticas de educação antirracista propostas nas DCN's/2004, as atividades voltadas para a EREER ficaram restritas a atuação política da professora que militava no Movimento Negro do Cariri e de alguma forma assumira ainda que informalmente a liderança do Movimento Negro em Milagres.

O trabalho dos professores de História da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes em favor da efetivação da Lei nº 10.639/2003 prosseguirá em 2012, quando finalmente encontramos no plano de aula descrição de aulas cuja temática foi a História da África.

Na folha 60 pasta arquivo PCA's Ciências Humanas, encontramos uma descrição de um plano de aula desenvolvido durante as aulas de História, executado nas turmas do 2º ano médio. A professora informa a gestão da escola que trabalhou com os alunos o conteúdo Reinos Africanos. Descreve que explicou a história do Reino do Mali, do Reino Gana e do Império Congo. Depois passou uma atividade de fixação para os alunos e deu por encerrado esse plano de aula após 4 aulas dedicadas a este conteúdo.

O que percebemos é que aos poucos o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira consegue furar os bloqueios impostos pelo racismo estrutural da sociedade brasileira e pelo racismo institucional das nossas escolas e mesmo que seja por meio das ações pontuais e muitas vezes isoladas de alguns professores vai se impondo como prática pedagógica no cotidiano da sala de aula ao longo da década de 2010, pelo menos é isto que percebemos ao analisar a realidade da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes.

Mesmo com uma comunidade escolar formada em sua maioria por pessoas negras, o Projeto Político Pedagógico da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes, não cita a questão da EREER raciais em seu texto. O PPP se detém em questões

gerais sobre políticas educacionais e seu texto fundamenta-se nas propostas do documento Escola Para Todos, já analisados por nós no capítulo 1.

Na folha nº 6 do Projeto Político Pedagógico da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes, que vigorou de 2011 a 2016 lemos o seguinte:

...a E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes tem como missão oferecer um ensino de qualidade com foco na efetiva aprendizagem do aluno, oportunizando condições de acesso e permanência na escola, bem como sua formação como ser humano crítico, consciente, solidário e protagonista.<sup>56</sup>

Como vemos não há nenhuma alusão no texto à necessária integração dos estudantes negros que eram a maioria dos alunos da escola ao cotidiano da cultura escolar. Todo o texto fundamenta-se na proposta de uma educação inclusiva vinculada à ideologia neoliberal de que uma escola para todos funciona necessariamente como uma escola integradora das três raças. O texto não leva em conta as singularidades, nem tampouco os embates raciais que ocorrem no cotidiano da escola.

Na proposta curricular folha 7 e seguinte, vemos que a comunidade escolar elaborou os seguintes treze objetivos para o ensino na escola, em nenhum desses objetivos a Lei nº 10.639/2003 é citada, nem tampouco há qualquer alusão as DCN's/2004 ou a necessidade de se trabalhar com as relações étnico-raciais dentro da escola. O objetivo nº 9 alude superficialmente a questões dos conflitos no cotidiano da escola “Implementar ações capazes de inibir comportamentos preconceituosos, reforçando a compreensão de que ser diferente não é ser desigual, considerando assim o respeito a diversidade e a inclusão social.” Como vemos não há aí nenhum compromisso político com as centenas de estudantes negros matriculados na escola.

---

<sup>56</sup> Projeto Político Pedagógico da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes, ano de 2011, disponível no arquivo da escola.

É apenas uma referência geral a uma ação que a escola pretende realizar, mas não especifica qual para “inibir” (não problematizar) atitudes preconceituosas. Mesmo com a superficialidade do texto podemos supor através dele que havia preconceito, racismo na escola e que a comunidade escolar precisava inibir.

Como não há nenhum compromisso da comunidade escolar em geral em promover uma educação antirracista como tinha sido proposto pelas DCN's/2004, as ações desenvolvidas pelos professores de História, mesmo que pontuais sem dúvida foram fundamentais para tornar visível a presença negra na escola, em Milagres e na história brasileira e cearense.

Ao longo do período de 2014 a 2018 houve diminuição no número de alunos atendido pela E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes. Isto se deu pelos motivos acima já citados. A partir de 2015 o número de alunos matriculados na escola se compreendia entre 450 a 470, as escola já funcionando em dois turnos, manhã e tarde, com cinco turmas de 1º ano e 4 turmas de 2º e 3º anos do ensino médio.

No letivo de 2018 estavam matriculados na escola 464 estudantes. Desses 67,45% eram da zona rural. Pertenciam às famílias de agricultores que sobreviviam de suas pequenas propriedades e da agricultura de subsistência ou trabalhavam alugado para algum proprietário rural local.

Uma grande parcela desses jovens são filhos de pais emigrantes (homens que saem de Milagres para ganhar o sustento de suas famílias em outras regiões) e as mães é que são os verdadeiros chefes da família, estimativas do Atlas Brasil informam que em 2018, 21,37% dos chefes de família em Milagres eram mulheres, a maioria dessas são de esposas de trabalhadores emigrantes que vivem em outros estados e regiões do país trabalhando para sustentar suas famílias.<sup>57</sup>

Segundo o censo escolar de 2018, dos 464 alunos matriculados na E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes. 75,2% dos alunos se autodeclararam negros, isto é, 11,7% se autodeclararam pretos e 63,5% pardos. Apenas 24,8% se autodeclararam brancos.

---

<sup>57</sup> Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/>, aceso em 12 de abril de 2020.

Outro dado importante desse censo é o número de alunos do sexo masculino na escola em 2018 era de 56% e de do sexo feminino de 44%. Desses alunos do sexo masculino 86% se autodeclararam NEGROS enquanto 14% se autodeclararam brancos. O percentual de alunas que se autodeclararam negras foi de 82% e 18% brancas. Como percebemos pelos dados levantados pelo censo escolar entre os jovens atendidos pela E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes a maioria dos estudantes dessa unidade de ensino são negros.<sup>58</sup>

Como vemos a maioria dos estudantes que frequentam a E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes são adolescentes negros e de famílias negras da zona rural do município ou das periferias da sede municipal.

Diante disso a partir de 2014 os professores da área de Ciências Humanas e mais especificamente os professores de História dessa instituição passaram a desenvolver uma série de projetos em articulação com o núcleo gestor da escola para viabilizar um processo de integração desses estudantes negros na cultura escolar e trazer as práticas pedagógicas antirracistas propostas pelas DCN's/2004 para o cotidiano da sala de aula.

Logo abaixo vamos apresentar um quadro das ações realizadas pela E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes entre 2014 a 2018 visando à efetivação da Lei nº 10.639/2003 e a articulação política dentro da escola em torno da proposta de uma prática efetiva de educação antirracista que considerasse as vivências, a história e a cultura dos estudantes negros nela matriculados.

Para compor o quadro utilizamos ainda a documentação do arquivo da escola, planos de aula dos professores de História, projetos desenvolvidos ao longo do ano letivo, e materiais publicados no blog da escola que registram as atividades realizadas no período. Também levei em conta minha própria experiência docente, uma vez que desde o ano de 2012 atuo como professor regente da disciplina de História nesta instituição, tendo contribuído com a parceria dos meus colegas de área para o desenvolvimento das ações abaixo elencadas.

---

<sup>58</sup> Todos os dados do censo escolar da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes estão disponíveis no arquivo da secretaria da escola.

**Quadro 1:** Quadro das ações em educação antirracistas desenvolvidas na E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes entre 2014 a 2018.

Ano letivo	Ação
2014	Seminário Mulheres Negras do Cariri; Festival da Cultura Raízes Negras Brasileiras; O homem Kariri em Milagres; Semana da Consciência Negra; Aniversário de Mestre Doca Zacarias, 85 anos historiando;
2015	Projeto: A questão do Escravismo em Milagres; Projeto: Pega do Boi no Mato na tradição dos vaqueiros de Milagres; Projeto: Um som sem preconceito, o Funk na sociedade e a sociedade no Funk; Semana da Consciência Negra;
2016	Projeto: Vidas Negras Importam; Projeto: Penitentes de Milagres; Projeto: A cor do teu preconceito; Sarau Literário: Poema Negro, Cruz e Sousa e outros poesias negras; Semana da Consciência Negra;
2017	Projeto: “Eram Todos bandidos”... O extermínio do negro no Brasil; Projeto: Diálogos com a Juventude Negra; Café Filosófico: O lugar do negro na democracia brasileira em construção; Projeto: Deusas, candaces e orixás: a mãe África e seus filhos desterrados; Semana da Consciência Negra;
2018	Projeto: Juventude Negra, movendo estruturas; Projeto: Beleza Negra; Projeto: Artefatos da Cultura Negra de Milagres; Semana da Consciência Negra;

**Fonte:** Elaboração própria a partir do arquivo da escola

No último capítulo desse nosso trabalho descreveremos como as ações acima enumeradas foram desenvolvidas na E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes e as problematizaremos como propostas de educação antirracista para serem desenvolvidas no cotidiano da sala de aula. Procuraremos refletir como essas ações ainda que planejadas e executadas especificamente por um grupo de professores de alguma forma nos últimos cinco anos funcionou como uma ação política e educadora dentro do cotidiano da escola. Como descreve GOMES (2020),

o movimento negro no Brasil tem esse papel pedagógico de educar a sociedade e como a escola espelha a sociedade ela também é educada pelo movimento negro.

Com essas ações demonstramos que aos poucos o trabalho com a EREER foi se mostrando possível na E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes ao longo da segunda metade da década de 2010. Evidentemente que estamos longe de realizar o projeto de educação antirracista proposto pelas DCN's/2004, pois apesar de todas as ações desenvolvidas ao longo dos últimos cinco anos na escola, como enumeramos no quadro acima, tais práticas pedagógicas ainda que tendo motivado os alguns professores de outras áreas a se engajarem na luta pela efetivação da Lei nº 10.639/2003, ainda não se consolidaram como processos pedagógicos naturais do currículo escolar, ainda é preciso que a gestão da escola motive os professores e os docentes de história concebam as ações antirracistas para serem efetivadas em datas específicas do calendário escolar.

Apesar desses entraves, podemos afirmar que entre 2018 a 2021 houve uma aproximação maior do corpo docente da escola com relação à EREER. Formações de professores promovidas pela SEDUC-CE e pela própria escola desencadearam uma maior preocupação com a questão da educação antirracista na sala de aula e já foi possível observar no ano de 2020 e 2021 a presença de conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira, bem como das epistemologias afrocentradas nos planos de aula dos professores da escola.

Em 2021 finalmente após as reflexões realizadas entre 2019 e 2020, a comunidade escolar aceitou a sugestão de incluir no texto do PPP escola a proposta de um currículo antirracista. Atualmente esta proposta está em construção e até 2022 quando o novo documento estará pronto a E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes se afirmará como uma escola antirracista.

Acreditamos que a inclusão no PPP da escola das propostas pedagógicas das DCN's/2004 ampliará a necessidade de aulas e ações voltadas para a prática de educação antirracista para as outras áreas do conhecimento e viabilizará finalmente um currículo voltado para a educação das relações étnico-raciais na escola, deixando tais ações de ocorrerem somente vinculadas a um grupo de professores

específicos ou ao trabalho do grupo gestor que atua no momento na escola, tornando-se assim a própria essência e filosofia de ensino da instituição.

### **3.2 – Repensando práticas pedagógicas para a história ensinada em Milagres**

Os dados e argumentos apresentados no capítulo 2 deste trabalho nos permite perceber que um projeto de educação antirracista não se efetivará na escola sem um compromisso articulado de toda a comunidade escolar em torno dele. A adoção de ações pontuais que se proponham a trabalhar a História e a Cultura Africana e Afro-brasileira apenas em datas específicas calendarizadas pela escola não caracteriza uma pedagogia antirracista dentro da escola.

Pudemos perceber isto quando analisamos as ações desenvolvidas pela E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes ao longo de 2014 a 2018. No quadro que propusemos no final do capítulo precedente mostramos que os professores desenvolveram vários projetos vinculados a História e Cultura Africana e Afro-brasileira ao longo da segunda metade da década de 2010. Esses projetos apesar de intensificarem o trabalho com as propostas estabelecidas na Lei nº 10.639/2003 não foram suficientes para criar uma cultura escolar antirracista.

O fato de que tais ações foram em sua maioria propostas dos professores de História e por eles igualmente executadas, sem que houvesse tido um engajamento direto e compromissado dos demais professores do corpo docente sem dúvida foi um dos entraves na consolidação de uma educação antirracista na escola. Mesmo assim, como já sabemos a atuação desses professores de História permitiu num primeiro momento uma maior sensibilização da comunidade escolar para a questão do racismo, principalmente do racismo institucional e de alguma forma essas ações atuaram como sugere GOMES (2020) como uma ação educativa, trabalho exercido pelo Movimento Negro na sociedade brasileira.

Neste capítulo vamos expor algumas ideias e práticas para uma educação antirracista. Será um capítulo cujos argumentos partem principalmente de minha ação pessoal como professor da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes, e das

vivências das ações em favor da efetivação da Lei nº 10.639/2003 que eu em parceria com outros colegas professores e educadores em geral da escola tivemos em sala de aula e no cotidiano da cultura escolar durante o lustro de 2014 a 2019.

Como já informei o recorte temporal escolhido por mim para situar minha pesquisa foi entre 1996 a 2018, mas as excelentes experiências pedagógicas em educação antirracista desenvolvidas por mim e outro colegas professores da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes no ano de 2019 sugere-me que as exponha e problematize neste trabalho, apresentando-as como sugestões de práticas de educação antirracista para ir aos poucos fazendo emergir dentro da escola uma didática antirracista que se viabilize a partir do ensino de história e como uma ação educadora repercutam em toda a escola, solicitando também os outros pares do corpo docente a agir em favor de uma sociedade antirracista e uma escola democrática.

Em 2015 a E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes sob a tutoria da professora Maria de Lourdes Gonçalves Guimarães iniciou os trabalhos em torno do projeto Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.<sup>59</sup>

Juntos e de forma democrática, professores, alunos, gestores escolares e a comunidade escolar em geral estavam pensando propostas para a criação de uma educação democrática e inclusiva, estávamos pensando um modelo de ensino médio que satisfizesse a realidade da escola e da localidade em que essa escola estava inserida.

Foi nesse contexto que nossa comunidade escolar da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes começou a discutir mudanças necessárias no PPP da instituição. O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio trouxe para a escola vasto material pedagógico sobre os desafios do ensino médio no século XXI. Os formadores nos apresentaram os problemas que o ensino médio brasileiro estava

---

<sup>59</sup> Segundo o MEC O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito. (Disponível em <http://pactoensinomedio.mec.gov.br>, acesso em 22 de junho de 2021).

enfrentado, principalmente o problema de evasão e o baixo rendimento acadêmico dos alunos.

Nesse momento como vimos acima, o corpo docente da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes compunha-se principalmente de alunos negros, mas em nenhum momento do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio nos atentamos para esse fenômeno. Arelados ao material distribuído pelo MEC e pela Universidade Federal do Ceará (UFC) que abordava os problemas do ensino médio sempre de uma perspectiva política neoliberal, isto é, voltada para a proposta de que a garantia de escolarização para todos naturalmente tornaria o país uma democracia plena onde todos teriam acesso ao mercado de trabalho e a cultura matéria, não prestamos atenção no fato de que a educação se efetiva não numa prática generalizante que não leva em conta as singularidades. Não chegamos a refletir sobre o fato de que o jovem negro já estava na sala de aula e que o fato de haver tanta evasão no ensino médio ocorria principalmente porque esses jovens negros e pobres não se encontravam representados no modelo de ensino que se vinha praticando no Brasil.

Mais uma vez perdemos a oportunidade de engajar a escola e a comunidade escolar em geral no debate por uma educação antirracista. Dividido em vários ciclos Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, nos chamou atenção para as propostas de um ensino inovador que levasse em conta uma linguagem urbana, processos culturais midiáticos, conhecimentos voltados especificamente para o mundo do trabalho, enquanto os problemas e a realidade dos jovens de Milagres, dos alunos da escola ficaram esquecidos e praticamente não foram pensados.

Numa escola cuja maioria dos alunos provinha da zona rural e se autodeclarava como negros, perder tempo discutindo um projeto de ensino médio inovador fragmentado entre um discurso econômico liberal e uma ação política neoliberal foi sem dúvida no mínimo uma prática constrangedora.

Em determinado momento do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio fomos orientados a aderir a uma consulta pública sobre a proposta do MEC de uma Base Nacional Comum Curricular para o Brasil. Durante semanas os tutores da CREDE-20 orientaram os professores a participar dessa consulta pública onde cada professor deveria acessar a plataforma do projeto da BNCC (Base Nacional

Comum Curricular) e opina sobre as propostas para sua disciplina com relação a conteúdos e competências e habilidades.

Confesso que naquele momento as letras BNCC apareceram para mim de forma nebulosa e essa ideia de uma base curricular comum para todo o Brasil não tinha nenhuma clareza. Participei da consulta pública sem atentar exatamente do que se tratava a proposta e sem perceber que o estava ali iria mudar completamente minha prática pedagógica como professor de História e o cotidiano do aluno bem como da própria escola.

Somente três anos depois, isto é, em 2018, quando o MEC homologou um documento que ficou conhecido como BNCC e instituiu o Novo Ensino Médio, pude perceber as consequências de minha alienação três anos antes durante as discussões do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Finalmente, mas muito tarde vim a perceber que as formações, o material produzido e a bolsa de R\$ 400,00, paga durante oito meses tinham patrocinadores, esses possuíam interesses políticos e econômicos na organização do Novo Ensino Médio e da BNCC.

O processo de construção da BNCC passou por três fases e em cada uma delas o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira foi ficando cada vez mais restrito ou relegado a ser pano de fundo dos livros didáticos e principalmente da sala de aula.

Em fevereiro de 2017 a Lei nº 13.415 estabeleceu as novas diretrizes para o ensino médio, e é com base nessa lei que ainda em dezembro de 2018 o Ministério da Educação mesmo sob muitas críticas homologou a proposta do Novo Ensino Médio amparado no texto da BNCC e das contribuições do Movimento Pela Base. Educadores e especialistas em educação denunciaram o caráter antidemocrático da lei que alterou as diretrizes do ensino médio, pois tal lei fora proposta por meio de uma medida provisória de 2016, logo após o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff.

Mesmo sob os protestos da sociedade civil a Lei nº 13.415/2017 foi aprovada pelo Congresso Nacional. O que despertou as principais críticas dos educadores e dos movimentos nacionais pela educação democrática foi o fato de que tanto a BNCC quanto o Novo Ensino Médio acabaram como projetos patrocinados por

institutos educacionais ligados ao setor empresarial nacional e internacional que impuseram ao MEC seus interesses políticos e econômicos para estruturar a educação brasileira.

No site da organização não governamental Movimento Pela Base, encontramos a lista dos principais patrocinadores da BNCC. São elas, Fundação Lemann, ligada ao conglomerado empresarial de Jorge Paulo Lemann, bilionário suíço-brasileiro que controla a segunda maior fortuna do país; Fundação Roberto Marinho administrada por uma das maiores empresas de telecomunicações do mundo; Instituto Natura pertencente ao rico setor empresarial de cosméticos no Brasil, Instituto Unibanco que é financiado por um dos mais ricos patrimônios do sistema bancário nacional e a Fundação Itaú Educação e Trabalho que pertence ao terceiro banco mais rico do nosso país.

O Movimento Pela Base foi um dos principais articuladores das propostas da BNCC e do Novo Ensino Médio. Composto por educadores ligados a FGV (Fundação Getúlio Vargas), Instituto Ayrton Senna e Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, esse grupo vai participar intensamente da construção do documento da BNCC que modificará a estrutura do ensino básico no Brasil e do Novo Ensino Médio que orienta as novas diretrizes para este ciclo da educação básica.

Podemos perceber então que a BNCC satisfaz especificamente aos interesses políticos que a patrocinaram, desse modo o projeto de ensino médio proposto na Base Nacional Comum Curricular foca nos conceitos de juventude, protagonismo, autogestão, resiliência, empatia, linguagem comum no mundo empresarial do século XXI:

Adotar essa noção ampliada e plural de juventudes significa, portanto, entender as culturas juvenis em sua singularidade. Significa não apenas compreendê-las como diversas e dinâmicas, como também reconhecer os jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas. Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida,

tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (BNCC, 2019, p.463)

Temos aqui a impressão de que a educação básica, principalmente nas três séries finais do ensino médio é apenas uma etapa para conduzir os jovens ao mercado de trabalho. A preocupação aqui é a formação de mão-de-obra que permitirá ao setor empresarial que patrocinou a BNCC atuar na escola formando os profissionais que eles precisam para produzir os lucros de suas empresas. A escola torna-se assim uma espécie de fornecedora de mão-de-obra barata para o mercado de trabalho brasileiro.

Essa BNCC que acabou sendo homologada e posta em prática a partir de 2019 foi modificada pelo menos três vezes. Uma primeira versão foi elaborada em 2015 e disponibilizada para consulta pública. Consta que mais de doze milhões de pessoas participaram dessa consulta, eu mesmo fui dos educadores brasileiros que participei, mas como disse acima, minha participação se deu praticamente de forma inconsciente, pois naquele momento não tinha o necessário conhecimento do documento que estava sendo gestado e que esse documento transformaria a educação brasileira. Não é impossível que milhares de educadores brasileiros tenham como eu, participado dessa consulta pública sem compreender devidamente a importância do documento que fomos solicitados a construir democraticamente em 2015.

De qualquer forma o documento de 2015 não sobreviveu, pois com a queda do governo Dilma Rousseff em abril de 2016, as forças reacionárias assumiram a política brasileira e passaram a ceifar os ganhos sociais e econômicos da população pobre e negra nos anos seguintes. Foi assim que em abril de 2016 o MEC lançou a segunda versão da BNCC. Essa versão tomava elementos da primeira versão de 2015, mas já podemos perceber modificações fundamentais no que concerne à estrutura do ensino de história.

Na versão da BNCC publicada em dezembro de 2015 o objetivo da disciplina de História no ensino médio apareceu assim:

O componente curricular de História tem por objetivo viabilizar a compreensão e a problematização dos valores, dos saberes e do fazeres de pessoas, em variadas espacialidades e temporalidades, em dimensão individual e coletiva. O estudo da História contribui para os processos formativos de crianças, jovens e adultos inseridos na educação básica, considerando suas vivências e os diversos significados do viver na sociedade. Desse modo, favorece o exercício da cidadania, na medida em que estimula e promove o respeito às singularidades e às pluralidades étnico-raciais e culturais, à liberdade de pensamento e ação e às diferenças de credo e ideologia, como requer, constitucionalmente a construção da sociedade democrática brasileira. (BNCC, 2015, p. 241, grifo meu).

Na segunda versão de 2016, publicada já nos últimos dias do governo Dilma Rousseff, a disciplina de História no ensino médio passa a ter as seguintes características:

No Ensino Médio, o ensino de História está organizado em três Unidades Curriculares, que permitem um aprofundamento de aspectos já parcialmente visitados nos anos finais. A primeira Unidade apresenta um quadro abrangente da história das Américas, interligando não apenas a história da América Hispânica a América Portuguesa, mas também a relação dos processos históricos dessas Américas com a América inglesa. A partir dessa unidade, o estudante poderá realizar um percurso longo, chegando a América Latina contemporânea, com seus processos de luta pela democracia em face de regimes autoritários. A segunda Unidade Curricular apresenta um quadro da história mundial do Século XX, a começar pelo processo de queda dos sistemas coloniais em África e Ásia, culminando com a conformação do processo de globalização. Finalmente a terceira Unidade Curricular dedica-se ao Brasil republicano e, especialmente, ao processo de modernização que levou a formação de um país urbano, industrial e democrático. (BNCC, 2016, p. 631).

Finalmente na terceira versão que foi homologada e passou a vigorar a partir de 2016 a disciplina de História desapareceu e foi integrada num único componente curricular agora intitulado de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:

A BNCC na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental, sempre orientada para uma educação ética.

Entendendo-se ética como juízo de apreciação da conduta humana, necessária para o viver em sociedade, e em cujas bases destacam-se as ideias de justiça, solidariedade e livre-arbítrio, essa proposta tem como fundamento a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos. (BNCC, 2018, p. 547, grifo meu).

O que observamos é que no espaço de três anos todo um conjunto de discursos e práticas de ensino de história reacionárias vai se introduzindo e se firmando nos documentos que estabelecem as diretrizes para a educação nacional. Na primeira versão a BNCC aparece compromissada com questões de ordem política e social que se apresentavam no Brasil contemporâneo, mas que se vinculavam de alguma forma a experiência histórica do nosso país.

Temos nesse texto garantida a autonomia da disciplina de História e a sua vinculação às questões étnico-raciais, como destacamos na citação. Desse modo a primeira versão da BNCC propunha um ensino de história voltado para a ERER. Já na segunda versão a autonomia da disciplina é garantida, mas a questão étnico-racial não aparece diretamente contemplada nos objetivos gerais. Os conteúdos de História e Cultura Africana e Afro-brasileira aparecem distribuídos nas áreas de Linguagens e Ciências Humanas.

O tratamento desses conteúdos étnico-raciais na disciplina de História da segunda BNCC é inserido nos conteúdos sobre Revolução Haitiana, Colonialismo na África e na Ásia, Queda do Colonialismo na África e na Ásia, Regimes de trabalho livre no Brasil. A questão da história afro-brasileira não é tocada de forma profunda e sistemática e já percebemos nessa versão da BNCC um acúmulo de fatos eurocentrados dentro do ensino de história.

Mas o pior estava ainda por vir. Com a terceira versão e que foi homologada, a disciplina de História perdeu sua autonomia, os conteúdos de História desapareceram do ensino médio, e o objetivo da BNCC passou a ser a efetivação da pedagogia das competências (MELO, 2021). Observamos que a disciplina foi mantida na base como componente curricular pertencente ao chamado ciclo dos conhecimentos gerais, mas seus conteúdos aparecem difusos e vinculam-se especificamente ao mundo do trabalho. A questão da educação para as relações

ético-raciais desapareceu e agora temos uma alusão abstrata e superficial a uma suposta interculturalidade e combate ao preconceito. Que tipo de interculturalidade e preconceito são o texto em nenhum momento se demora neles para explicá-los.

O que percebemos é que todo o processo democrático que vinha se construindo na escola ao longo da década de 2000 e 2010 foi barrado em 2019 e principalmente 2020. O ensino de história no ensino médio foi instrumentalizado para consolidar os valores do mercado de trabalho e de uma sociedade organizada em torno dos valores neoliberais e capitalistas.

Agora o trabalho do professor de História será o de promover insurgências políticas, culturais e econômicas dentro da sala de aula, pois se não o fizer será deglutido por um sistema que criou um ensino médio que apenas satisfaz aos interesses mercadológicos do mundo empresarial brasileiro e do capital internacional.

### **3.3 Repensando a atuação do professor de história de História no espaço da sala**

Ao propor um modelo de Novo Ensino Médio voltado para a formação de mão-de-obra, para a inserção de trabalhadores num mercado de trabalho precarizado devido à ação do Estado voltada exclusivamente para a gestão dos interesses do mercado financeiro global, o MEC afastou-se de um projeto de educação que se atrela aos valores humanistas e aos paradigmas de uma sociedade democrática onde cada ser humano tem sua práxis reconhecida como projeto de transformação de si e da sociedade.

As inovações propostas pelo Ministério da Educação para o ensino médio supostamente transfere para o estudante um poder de autonomia sobre sua vida escolar nas séries finais do ensino básico, mas esconde por trás do seu arcabouço discursivo o cerceamento do direito às aprendizagens necessárias a vida e a convivência democrática. As diretrizes da BNCC para o ensino médio impõem cortes profundos no aparato epistêmico das disciplinas, principalmente das disciplinas de ciências humanas.

Ao preservar como obrigatório apenas os conhecimentos de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa nas três séries do ensino médio e relativizar perante os estudantes e a sociedade em geral as aprendizagens em História, Geografia, Filosofia e Sociologia, a BNCC e o projeto de Novo Ensino Médio fortalece a visão de que tais conhecimentos não são fundamentais para a compreensão e transformação da realidade e da própria existência humana.

O livro didático de História desapareceu do ensino médio, os conteúdos históricos que os novos manuais de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas trazem são caleidoscópios de informações difusas, amalgamadas com elementos epistêmicos de Geografia, Filosofia e Sociologia. O Ministério da Educação, as editoras e os técnicos do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), parecem desconhecer, ou pelo menos não têm nenhum interesse em compreender que cada disciplina tem sua própria didática e suas próprias fronteiras epistêmicas determinadas pelos pesquisadores de cada uma das ciências nas quais as disciplinas escolares se atrelam.

Evidentemente que o professor de História não pode nem deve se submeter ao manual didático, mas numa escola pública cujos recursos pedagógicos são extremamente precários, sem dúvida que o livro didático representa mais da metade do material disponível para fundamentar a aula do professor da rede pública. Além disso, nem todos os professores do ensino público dispõem de tempo e recursos financeiros e mesmo apoio material do estado para garantir sua formação contínua que o habilitasse com os meios necessários para insurgir-se contra o livro didático do Novo Ensino Médio e seu projeto de formação de mão-de-obra barata.

Mesmo diante de todas essas dificuldades voltamos a afirmar que diante do retrocesso da disciplina de História no ensino médio, retrocesso este que a deixou aparentemente muito próxima dos Estudos Sociais das décadas de 1970 e 1980, voltamos a afirmar que os professores que atuam no ensino médio e trabalharão com os manuais didáticos, (ao todo são seis volumes que podem ser distribuídos em bimestres, em trimestres ou semestres letivos), deverão agir no cotidiano da sala de aula como educadores insurgentes.

Tais insurgências devem ser primeiramente didáticas, pois diante do esvaziamento epistêmico da disciplina de História, o professor deverá atuar como

aquele que se porá para além do livro didático, trazendo para os alunos os conteúdos históricos subtraídos dos manuais, outra insurgência didática necessária será o trabalho constante com o projeto de uma educação antirracista. Como as propostas das DCN's/2004 e das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 estão completamente relativizados nos novos manuais do PNLD/2021, os professores do ensino médio precisarão atuar intensamente como educadores antirracistas. Como afirmamos acima, não será uma tarefa fácil, pois um número considerável do corpo docente da escola pública brasileira e mesmo privada está completamente despreparado para fugir ao modelo programático proposto pelos livros didáticos.

Nesse caso caberão aos cursos de licenciatura que são os principais responsáveis pela habilitação de professores para atuar no ensino básico criar as possibilidades de insurgências didáticas nos professores egressos dos bancos das universidades. Quanto aos professores que já estão atuando na docência uma solução possível é a própria escola utilizar sua autonomia para gerir projetos de formação contínua através de parcerias com universidades e grupos de interesse na formação continuada de professores. Esperar que o Estado atuasse nesse sentido, será um erro, pois a como já ficou claro na organização dos novos materiais didáticos o governo atuará especificamente no sentido de manter o programa proposto pelo Banco Mundial e o conglomerado financeiro nacional para o ensino básico através da BNCC neoliberal de 2018.

Outras insurgências necessárias aos professores serão as insurgências políticas. Diante da progressiva precarização do ensino médio travestida do discurso da inovação para o futuro, é imprescindível reagir à pedagogia das competências e voltar-se para uma pedagogia crítica. Assumir uma posição política frente à transformação do ensino médio como fase de transição entre a escola e o mercado de trabalho será um importante papel a ser desempenhado pelo professor. Deverá fazer isto propondo aos alunos uma reflexão sobre as estruturas econômicas e os valores culturais da sociedade dita pós-moderna.

Não tomar a chamada Pós-modernidade como um processo acabado e inevitável onde todos nós devemos nos inserir para não ficarmos ultrapassados será cada vez mais um trabalho importante a ser desenvolvido na sala de aula. Insurgir-se e ensinar a insurreição contra as estruturas políticas e econômicas neoliberais e

as propostas de uma cultura niilista que nega a História e os valores humanos, os valores que nos impõem a necessidade de alteridade contra todo tipo de competitividade empresarial que deseja ir se impondo como o valor dos valores no arcabouço geral da sociedade no século XXI.

Provavelmente uma rede de insurgências na educação não está ainda no horizonte da cultura escolar, e esta rede é mesmo difícil de tecer. Geralmente o trabalho de insurgir-se contra as conjunturas e as estruturas opressoras de um regime de poder ou de práticas necropolíticas como as que estamos assistindo emergir na sociedade e nas escolas nessas primeiras duas décadas do século XXI, fica restrito a um grupo ou a sujeito específicos.

No cotidiano da escola fica ainda mais evidente o esgarçamento dessa rede de insurgências, pois na maioria das vezes o trabalho de insurreição didática, política e epistêmica restringe-se como já demonstramos acima a um professor, a um pequeno grupo engajado politicamente ou uma área de conhecimento. Outras vezes o trabalho da insurreição se restringe a uma única escola dentro de uma comunidade. Mesmo diante de tais dificuldades, a atuação pedagogicamente insurgente seja desses professores engajados, seja dessa escola compromissada com a sua comunidade não deve ter sua importância política dirimida. Diante da unificação das forças reacionárias e ultraconservadoras para impor seus valores competitivistas qualquer ação insurgente ou projeto de educação crítica será fundamental para demonstrar que há dentro estruturas resistências e insatisfações.

Em 2014 propus aos alunos da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes o projeto O homem Kariri em Milagres. Tal projeto se propôs a trabalhar a história dos indígenas e afro-indígenas de Milagres. Parti com os alunos de dois problemas presentes na História do município. O primeiro dizia respeito ao registro de apenas três pessoas autodeclaradas indígenas no município de acordo com o censo de 2010. Sabíamos que em Milagres não havia comunidade indígena, mas as fontes históricas do século XIX informavam que até 1880 existiu em Milagres uma aldeia indígena, a última aldeia de índios oficialmente reconhecida pelo governo da Província do Ceará.

Essa aldeia conhecida como Aldeia da Serra da Cachorra Morta, foi atacada em 1867 por fazendeiros de Milagres que promoveram um massacre no local. Ainda

nos chamava a atenção à lenda de fundação do município que impunha uma narrativa que celebrava a memória de um bandeirante fictício e de uma índia aparentada com a personagem Iracema de José de Alencar. Nessa lenda os indígenas aparecem como selvagens canibais perseguindo o colonizador branco heroicizado.

No decorrer da pesquisa que começou no final de 2013 e continuou durante todo o ano letivo de 2014, estudamos dados do censo de 1872 que mostrava uma população negra em Milagres superior a de brancos e uma população de caboclos (indígenas não aldeados ou seus descendentes vivendo em Milagres) em torno de 1200 pessoas. Voltei à atenção dos alunos para a predominância do elemento negro em Milagres desde o século XIX e a questão do mito local de que a cidade fora a última do Ceará a abolir a escravidão. Ficamos então com dois problemas nas mãos para refletirmos e nos insurgirmos contra a história local que depreciava a população indígena e desconsiderava a resistência da população negra contra a escravidão.

Os resultados obtidos pelo projeto foram excelentes. Localizamos no alto da Serra do Ouricuri, Sítio Pau-dos-Ferros, dentro do município de Milagres uma família inteira de pessoas que autodeclaravam indígenas e cuja matriarca mantinha aos 74 anos de idade toda uma tradição de práticas curativas a partir de plantas, folhas, raízes e cascas. Surpreendeu-nos ainda mais quando essa matriarca expôs-nos sua visão de mundo que percebemos imediatamente vincular-se às práticas religiosas da umbanda.

Organizamos na E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes uma exposição em homenagem a esta matriarca, durante três dias os alunos da escola e outras instituições de ensino do município visitaram a sala da exposição, com fotografias da família, as ervas coletadas pela curandeira conhecida na cidade como a ervateira Dona Dionísia Severo.

Com esse projeto pudemos localizar sítios antropológicos em Milagres, locais com pinturas rupestres e coletamos ferramentas de pedra lascada e polida, localizamos no tempo o início da lenda do município como uma construção da oralidade local diante das disputas dos fazendeiros da região pelas terras indígenas da Aldeia da Serra da Cachorra Morta nas décadas de 1860 e 1870. Foi um

importante marco para a desconstrução de uma narrativa histórica oficial que depunha contra os indígenas e seus descendentes em Milagres.

Nesse projeto, Figura 14, estudamos com os alunos o cotidiano da família de Dona Dionísia Severo. A casa é de taipa, praticamente não há divisórias nos cômodos. Os utensílios domésticos usados são panelas, pratos e potes de barro, fogão a lenha, pilão, moinho e um monjolo de madeira. O filho de Dona Dionísia, Cícero Dionísio que também se autodeclara indígena é um homem negro (pardacento), mas de longos traços indígenas, assim como sua mãe, possui cabelos pretos crespos e segundo a mãe possui humor instável o que parou de estudar porque os outros colegas o irritavam. Na Figura 14 publicada no blog da escola registramos um momento do cotidiano dessa mulher afro-indígena de Milagres.

**Figura 14:** D. Dionísia preparando o café na sua cozinha.



**Fonte:** Blog da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes, disponível em <https://lmlcrede20.blogspot.com>, acesso em 19 de abril de 2021.

Finalmente produzimos um documentário sobre ela que foi exibido aos alunos e visitantes, depois disponibilizado no Youtube no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=aG6Lybk6usg>, para que a história indígena e afro-indígena de Milagres fosse conhecida por toda a cidade.

E em novembro de 2014 realizamos a festa de aniversário de 85 anos de mestre Doca Zacarias, Figura 15, ele é o líder dos Pretinhos de Congo de Milagres e

o mestre da cultura do município, trazendo assim o mestre para a escola, para que os alunos vivenciassem um importante elemento da cultura negra no município de Milagres.

A partir desse momento desenvolvemos uma ampla reflexão sobre a importância de mestre Doca Zacarias para o município de Milagres, nossos alunos passaram a ter contato com os Pretinhos de Congo, infelizmente a descontinuidade das ações nos impediram de colher os melhores resultados, pois devido às exigências do currículo escolar tradicional nem sempre pudemos trabalhar como desejávamos com os congos milagrenses, mas com o pouco que conseguimos pudemos perceber que os alunos passavam a compreender a importância de mestre Doca Zacarias e seus congos para a identidade social de Milagres.

**Figura 15:** Festa de aniversário de mestre Doca Zacarias.



**Fonte:** Blog da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Morais, disponível em <https://lmlcrede20.blogspot.com>, acesso em 19 de abril de 2021.

Em 2015 organizamos o festival da cultura negra, celebrando as raízes negras da cultura da cidade de Milagres e do Cariri. Foi um momento importante, pois com o apoio da gestão da escola, pudemos congregamos os professores de todas as áreas num projeto de educação antirracista. Foi à primeira vez na história da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Morais que todo o corpo docente uniu-se em torno

de uma proposta de educação antirracista. O evento teve até logomarca, Figura 15, desenhada pela professora de Artes da escola.

Ainda que tenha sido um evento que de alguma forma podemos classificar como pontual, pois não se repetiria nos anos seguintes, considero que foi um momento importante para a escola e principalmente para os estudantes negros dessa instituição, pois fez emergir pela primeira vez no cotidiano da escola um movimento coletivo de reconhecimento do protagonismo negro na história e cultura de Milagres e do Brasil.

Os estudos e pesquisas realizados pelos alunos para a realização das atividades e gincanas propostas no evento estiveram todas ligadas à questão da história e da identidade africana e afro-brasileira no Cariri e em Milagres. Foram cerca de quinze dias de intensa mobilização dos estudantes e professores em torno das africanidades.

**Figura 16:** Slogan do Festival da Cultura Negra.



**Fonte:** Blog da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes, disponível em <https://lmlcrede20.blogspot.com>, acesso em 19 de abril de 2021.

Ainda em 2015 criamos uma programação de um mês de ações e projetos antirracistas para as comemorações da Consciência Negra, promovendo assim um mês inteiro dedicado à reflexão sobre a História e a Cultura Afro-brasileira na escola:

A semana dedicada à consciência negra deu-se início de 03 e prosseguiu até 21 de Novembro de 2015 com a seguinte programação: De 03-20 - Período para a realização das pesquisas sobre as raízes negras brasileiras orientadas pelo professor tutor e monitor da turma; Dia 16 - Abertura da exposição Sala Negra, realização de uma roda de capoeira durante o recreio, exibição do filme "JUBIABÁ" a partir da quinta aula.

Dia 17 - Realização de palestra dos representantes dos movimentos negros no Cariri com o tema: Violência, resistências e oportunidades na sociedade brasileira contemporânea e realização de roda de chorinho durante o recreio;

Dia 18 - Tertúlia Literária Negra e apresentação do maracatu pelos alunos do Segundo ano A e C;

Dia 19 - Apresentação do grupo Congos de Milagres;

Dia 20 - Feijoada coletiva, apresentação do grupo de samba de roda pelos alunos do Segundo ano B, danças e Recital de Poemas Negros em sala de aula;

Dia 21 - Encerramento da Semana da Consciência Negra com a realização do Festival do Caju onde nas barracas de cada turma tinha vendas de comidas típicas da culinária negra, apresentação cultural negra programada durante toda a semana.<sup>60</sup>

Em 2016 com o apoio da gestão da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes, eu desenvolvi junto com alunos e outros professores da área de Ciências Humanas da escola o projeto Vidas Negras Importam, que trabalhou com os estudantes de todas as séries através de palestras e das aulas de História, Sociologia, Filosofia e Geografia a violência contra a juventude negra no Brasil. Durante esse projeto criamos um grupo de reflexão docente sobre a questão da identidade negra de nossa escola. Pela primeira vez começamos a atentar para as dificuldades que nossos alunos negros tinham de fazer sua autoafirmação étnica.

Uma das professoras de História, diretamente engajada nas lutas negras e sendo ela igualmente uma mulher negra organizou um projeto com as meninas da escola para o reconhecimento por parte delas de sua beleza afro. Tivemos então

---

<sup>60</sup> Disponível em: <https://lmlcrede20.blogspot.com/search?q=ra%C3%ADzes+negras>, acesso em 19 de abril de 2021.

oficinas de cuidados com a pele negra, com os cabelos negros, com a maquiagem da face negra. Foi sem dúvida um momento significativo de produção de sentidos para a beleza das meninas negras de nossa escola. Essa ação foi largamente apoiada pela direção da escola, (desde o segundo semestre de 2013 a E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes era gerida por uma professora negra formada em História e militante negra em Milagres).

Desse modo nos anos que vão de 2014 a 2019 foram desenvolvidos na E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes vários projetos cujo objetivo foi à promoção de uma educação antirracista e visando principalmente a efetivação da Lei nº 10.639/2003. Mesmo com todas essas ações o grupo de professores da área de Ciências Humanas refletindo em 2019 sobre as questões étnico-raciais no cotidiano da escola concluiu que ainda estávamos distante de um projeto consolidado de educação antirracista.

Percebemos também que as ações pedagógicas antirracistas não chegavam a interferir profundamente na mudança de mentalidade do corpo docente e dos estudantes da escola. Concluímos que somente uma ação conjunta e com a reescrita dos documentos da escola, principalmente o PPP, poderíamos do início a uma nova fase do projeto de educação antirracista na E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes.

Assim sendo, em 2020 solicitamos da comunidade escolar mudanças no PPP para que as práticas de educação antirracista passassem a fazer parte do cotidiano da escola, da cultura escolar e principalmente da sala de aula. Finalmente em abril de 2021, nós professores de Ciências Humanas tivemos a anuência da gestão da escola para propor um novo texto ao PPP da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes que levasse em conta as orientações das DCN's/2004, da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008.

O texto em construção desde abril de 2021 propõe a substituição do objetivo nº 8 onde se diz:

8. Programar, ações capazes de inibir comportamentos preconceituosos, reforçando a compreensão de que ser diferente não é ser desigual,

considerando assim o respeito à diversidade e a inclusão social; (PPP, p.22)<sup>61</sup>.

Por uma nova redação:

Programar ações que promovam um pensamento e uma prática de educação antirracista no cotidiano da comunidade escolar, desencadeando assim um movimento transformador de inclusão social e combate ao racismo e a discriminação no espaço de vivências sociais no município de Milagres. PPP, p. 22).

Além disso, propõe-se modificar a proposta curricular que no momento está apenas expressando a necessidade de cumprir o programa básico proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2011, por uma redação que deixe bem clara para toda a comunidade escolar a necessidade de aderirmos amplamente ao disposto na Lei nº 10.639/2003 e 11.645/2008:

A implementação do objetivo 8 de forma efetiva nos planos anuais e nas salas de aula em todas as disciplinas encontra base legal nas leis Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008 que respectivamente e de forma complementar a segunda em relação à primeira “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. (PPP, p.23).

As ações de práticas de educação antirracistas desenvolvidas por nós ao longo do lustro 2014-2019, apesar de terem se mostrado insuficientes para consolidar uma mentalidade antirracista não redundaram de todo inúteis, pois além de manterem a escola engajada num esforço relativamente coletivo para cumprir e efetivar a Lei nº 10.639/2003, elas atuaram como uma práxis pedagógica que nos levaram ao limiar de uma proposta de pedagogia da diversidade (GOMES, 2020).

---

<sup>61</sup> Todas as citações do PPP da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes foram retiradas do texto encadernado arquivado na secretaria da escola.

Provavelmente a prática de uma pedagogia da diversidade como vem proposta nas DCN's/2004 e no exemplo das lutas do Movimento Negro no Brasil ao longo do século XX e neste começo do século XXI, seja um dos caminhos para uma práxis insurrecional contra a pedagogia das competências da BNCC.

Segundo Nilma Lino Gomes:

Na pedagogia da diversidade, a educação é vista como prática de liberdade, como um ato de amor, um ato político e, por isso, um ato de coragem. (apud, FREIRE, 1999). E é esse mesmo autor que nos diz que a educação não pode temer o debate e a análise da realidade. Não pode fugir a discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. A pedagogia da diversidade é uma pedagogia da emancipação. Ela tensiona a pedagogia tradicional que ainda ocupa um lugar hegemônico no campo científico, configurando-se em uma pedagogia da regulação. (GOMES, 2020, p.136).

Caminhar com a pedagogia da diversidade se nos apresenta como o novo percurso da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes, uma saída para fundamentar nossa ação política contra os instrumentos de dominação impostos pelos documentos que norteiam a nova proposta de ensino médio inovador no Brasil. Acredito também que as escolas brasileiras, principalmente as escolas públicas que atendem majoritariamente alunos negros, pobres e onde se encontra a maior parte da classe discente nacional encontrarão nas propostas dessa pedagogia um caminho essencial para fundamentar uma ação política e pedagógica libertadora e democrática.

Em 2018 começamos na E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes um projeto intitulado Juventude negra: Movendo estruturas. Influenciados pelo impacto causado pelo assassinato da vereadora Marielle Franco ocorrido em março de 2018, os alunos iniciaram as discussões ainda em março deste ano na minha aula de Formação para a Cidadania. Nas semanas seguintes ampliamos as discussões e em maio a partir do debate em torno da violência institucional contra a juventude negra brasileira, criamos o projeto que atuaria entre 2018 a 2019 na escola.

O projeto envolveu inicialmente um grupo de onze alunos da turma do 2º ano A e finalmente a partir do mês de setembro envolveu alunos de outras séries,

engajando-os nas discussões e reflexões sobre a negritude brasileira e a questão étnico-racial em Milagres e no cotidiano escolar da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes.

Os excelentes resultados obtidos foram reconhecidos pelo Instituto Alana que escolheu o projeto como um dos cinco projetos mais importantes do Brasil por meio do programa Desafios Criativos da Escola (2019-2020). O reconhecimento do projeto através da imprensa cearense em 2020 foi um importante reconhecimento do trabalho da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes com as ações de efetivação da Lei nº 10.639/2003.

Matéria reconhecendo o projeto e seus êxitos pedagógicos foram publicados no jornal Diário do Nordeste:

Projeto sobre cultura afro-brasileira feito por alunos de Milagres (CE) recebe menção honrosa / Escrito por Redação / Como forma de educar e estabelecer na Escola Dona Antônia Lindalva de Moraes uma grade curricular antirracista, desde 2017 os alunos passaram a desenvolver uma série de ações que abordam a cultura, a história e a realidade negra do Brasil / Estudantes do município de Milagres (CE) criaram o projeto **“Juventude Negra: Movendo Estruturas”** para discutir questões relacionadas à população negra e exaltar a cultura afro-brasileira. O trabalho foi conduzido por um grupo de estudantes do 2º e 3º ano do ensino médio da Escola de Ensino Médio Dona Antônia Lindalva de Moraes, e surgiu a partir da reflexão sobre o aumento da violência contra a população negra no Brasil. O exercício e a atenção provida à causa foi fundamental para que o projeto recebesse **menção honrosa** na quinta edição do Desafio Criativos da Escola, organizado pelo programa Criativos da Escola, do Instituto Alana, em alusão ao Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, que ocorreu no dia 20 de novembro. [...] Como forma de educar e estabelecer na escola Lindalva de Moraes uma **grade curricular antirracista**, desde 2017, os alunos passaram a desenvolver uma série de ações que abordam a cultura, a história e a realidade negra do Brasil. Este ano, o primeiro evento aconteceu em março, no Dia Internacional da Mulher. “Nós decidimos continuar trabalhando com a violência contra a mulher negra. Todas as mulheres assassinadas no município nos últimos 5 anos, eram mulheres negras. Em março, nós realizamos um trabalho de orientação pedagógica de pesquisa e debates em sala de aula em referência a integração da mulher negra na sociedade”, lembra Carlos César. (grifos da reportagem).<sup>62</sup>

---

<sup>62</sup> Disponível em <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/projeto-sobre-cultura-afro-brasileira-feito-por-alunos-de-milagres-ce-recebe-mencao-honrosa-1.3017796>, acesso em 26 de novembro de 2020.

A partir do estudo realizado no cotidiano da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes pode-se perceber que a efetivação da Lei nº 10.639/2003 e o trabalho com as orientações propostas pelas DCN's/2004, podem contribuir para o desencadeamento de práticas de educação antirracista e transformar a mentalidade de professores e estudantes e provavelmente da própria comunidade atingida por tais práticas.

No entanto percebemos também que o trabalho com EREER se não for desenvolvido de forma sistemática, congregando todo o corpo docente e a comunidade escolar em geral para trabalhar em conjunto no desenvolvimento de uma pedagogia da diversidade e de um ensino antirracista não terá grandes êxitos, pois existe todo um conjunto de valores na sociedade brasileira que estruturam e mantêm o racismo como prática econômica, política, pedagógica e social.

A escola precisa fazer-se antirracista para colaborar na efetivação de um projeto de democracia que atenda as inúmeras demandas históricas, culturais, econômicas e políticas de um país que ainda está dividido entre privilegiados brancos e negros marginalizados. Articular ações antirracistas no cotidiano da escola e práticas educacionais voltadas para a problematização das relações étnico-raciais na sala de aula é fundamental, pois percebemos em nosso estudo que enquanto isto não estiver naturalizado dentro do cotidiano da escola, as práticas de EREER desenvolvidas de forma pontual não terão efeito transgressor nem tampouco diluidor sobre o racismo estrutural no Brasil.

Assim sendo, chegamos à conclusão através da nossa pesquisa que é importante criar algumas propostas de temas-aulas antirracistas para que os professores e a escola em geral trabalhem de forma intensiva e sistematizada a EREER no seu cotidiano.

Essas propostas são o produto final da minha pesquisa e se baseiam na experiência que vivenciei como professor do ensino médio da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes nos últimos cinco anos. Apresentá-las-ei como sugestões para serem aplicadas nas três séries do ensino médio, práticas pedagógicas que eu creio serem de algumas táticas insurgentes contra a pedagogia das competências e promotoras de uma práxis pedagógica emancipacionista da diversidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa pesquisa desenvolvemos reflexões sobre as conquistas da população negra dentro da educação brasileira a partir da LDBN/1996, que garantiu vagas nas escolas públicas para as crianças e adolescentes no ensino básico e criou a obrigatoriedade da matrícula desses estudantes menores de idade na escola.

Refletimos como essa Lei nº 9.394/1996 consolida o processo de massificação da escola pública brasileira e impõe a necessidade de se repensar os modelos e práticas de ensino de nossas salas de aula já nos fins da década de 1990 com a adoção dos PCN's que trazem ideias de aulas que trabalhem a inclusão dos estudantes a partir de conteúdos voltados para suas vivências e de suas comunidades.

Ainda no começo da década de 2000, estudamos como o Governo Federal articulou uma série de políticas públicas para garantir a frequência e a permanência dos estudantes nas salas de aula, combatendo assim a evasão escolar por meio do programa Bolsa Escola que além de se propor redistribuir a renda no país deveria favorecer a melhoria do ensino público no Brasil.

No decorrer de nossa pesquisa fomos analisando como a chegada de estudantes pobres e negros nas salas de aula do ensino básico e mais especificamente do ensino médio foi desencadeando uma série de mudanças importantes no cotidiano da escola e da sala de aula. A necessidade de uma prática pedagógica da diversidade, isto é, que levasse em conta esses novos sujeitos da educação levou os Movimentos Negros a pleitearem uma lei que garantisse o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas brasileiras.

Tais reflexões foram realizadas no decorrer do capítulo 1 e chegamos à conclusão de que mesmo havendo garantido a vaga na escola pública e a matrícula obrigatória de crianças e adolescentes no ensino básico a LDBN/1996 não criou instrumentos práticos para viabilizar a integração de crianças e adolescentes negros no cotidiano da sala de aula e da cultura escolar. Seria preciso esperar quase uma

década para a Lei nº 9.394/1996 fosse modificada pela Lei nº 10.639/2003 que estabeleceu a inclusão de práticas pedagógicas que possibilitassem a inserção da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar para que assim fosse promovida nas escolas uma pedagogia da diversidade e uma educação antirracista.

Nesse estágio da pesquisa, isto é, para compreendermos como foi possível a tramitação e as lutas pela aprovação da Lei 10.639/2003 e das agendas antirracistas na educação, fizemos uma intensa revisão bibliográfica sobre as lutas dos Movimentos Negros e das lideranças negras por uma educação antirracista. Trabalhamos com materiais, artigos, livros, monografias, dissertações, teses, materiais que analisaram a tramitação da Lei nº 10.639/2003 e as lutas por uma legislação que garantisse aos pretos um ensino que abordasse sua história e sua cultura nas aulas das escolas tanto da rede pública quanto privada.

Durante essa revisão bibliográfica pudemos perceber a importância dos Movimentos Negros e sua atuação pedagógica na sociedade brasileira propondo problemas e debates tanto nas academias, quanto na própria sociedade civil que viabilizasse uma tomada de consciência dos brasileiros sobre o enorme abismo social, econômico, político, histórico e cultural que separa ainda brancos e negros em nosso país.

Assim concluímos que as lutas do Movimento Negro foram essenciais para a emergência de um debate nacional sobre a necessidade de se modificar as diretrizes da educação nacional e criar um conjunto de propostas pedagógicas expressas no documento das DCN's/2004 que viabilizassem dentro da escola uma prática pedagógica antirracista. As reflexões do capítulo 1 nos permitiram concluir que o trabalho das lideranças negras dentro do poder legislativo entre 1999 e 2003, dentro do ministério da educação entre 2003 a 2006, e dos grupos de lutas pelos direitos dos negros no Brasil inteiro foi fundamental para que a escola, a comunidade escolar e a sociedade em geral percebessem que era preciso criar uma educação que além de ser inclusiva fosse também antirracista.

Nossa pesquisa trabalhou principalmente com as reflexões teóricas de Nilma Lino Gomes e suas ideias sobre Movimento Negro Educador e Pedagogia da Diversidade (2020). Também recorremos à base teórica de Achille Mbembe (2012 e 2016) e seus conceitos de necropolítica, razão negra e devir-negro, para que assim pudéssemos compreender a condição do negro e dos estudantes pobres em geral dentro das escolas públicas massificadas a partir da década de 2000. Importante também em nossa pesquisa foi o trabalho teórico do professor Sílvio Luiz Almeida (2018), pois no seu conceito de racismo estrutural encontramos amparo para dialogar com uma ideia de que não bastava à escola ensinar a história e a cultura negra, e escola precisava também ser antirracista.

E foi com essa ideia de analisar como a Lei nº 10.639/2003 e as DCN's/2004 ao serem efetivadas na escola e na sala de aula podem contribuir para uma ação antirracista na sala de aula que nossa pesquisa se debruçou sobre a lenta e pontual efetivação dessa lei e das DCN's/2004 no Ceará e no município de Milagres. Nesse ponto nossa pesquisa problematizou as dificuldades dos professores cearenses e da rede de ensino em geral do nosso estado em efetivar a lei, pois a própria sociedade cearense não reconhece a existência de negros no Estado do Ceará.

Esse foi o objeto de reflexão do capítulo 2, quando procuramos problematizar como a escola da rede pública cearense acolheu as DCN's/2004 e a Lei nº 10.639/2003. Concluímos nesse capítulo que apesar das conquistas do Movimento Negro proporcionadas pela lei de obrigatoriedade de ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas a rede de ensino do estado do Ceará levará pelo menos uma década para ir aos poucos se conscientizando da necessidade de efetivação da Lei 10.639/2003 e das DCN's/2004.

Nosso estudo concluiu que na segunda metade da década de 2000 a SEDUC/CE não tinha ainda uma política especificamente voltada para o cumprimento da lei de 09 de janeiro de 2003 e que somente a partir da década de 2010 é que começaram a se interessar pela execução dessa lei nas escolas públicas da rede cearense. No entanto chegando ao fim da década de 2010 a

efetivação da Lei nº 10.639/2003 ainda ocorre de forma lenta e pontual nas escolas cearenses.

Para compreender como a escola reflete os valores da sociedade racista nossa pesquisa analisou o cotidiano da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes para compreender como a educação antirracista proposta nas DCN's/2004 vêm sendo efetivada de forma lenta e não sistematizada nas escolas, mas também para pensar como algumas boas práticas de ERER quem vem sendo desenvolvidas na escola, estão possibilitando o amadurecimento da consciência sobre branquitude e negritude no âmbito da escola pública.

Essas foram às reflexões sobre as quais nos debruçamos no capítulo 3. Importante assinalar que concluímos após analisar o cotidiano da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes da cidade de Milagres, CE, entre 2003 a 2018, que a escola reflete o racismo estrutural e mesmo racismo institucional promovido pela sociedade brasileira. O racismo aparece na dentro da escola através dos conflitos entre alunos e seus pares, entre professores e alunos, no currículo escolar, no formato das aulas, nos planos de aula, nos livros didáticos, nos eventos escolares.

Nossa principal conclusão neste capítulo foi que ao adotar caminhos para a resistência antirracista a E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes pôde desencadear um diálogo da sua comunidade escolar com as identidades e a história afromilagrense e afro-brasileira em Milagres.

Finalizamos nossa pesquisa propondo um produto educacional composto de onze temas-aulas para contribuir à efetivação da Lei nº 10.639/2003 no cotidiano da escola pública milagrense, nós optamos por módulos de aula que partem da história da África, problematizando os estereótipos sobre a escravidão, o Egito Antigo, as civilizações africanas, passando pela discussão sobre as representações do negro na história e na historiografia brasileira e finalmente chegando à reflexão sobre a história do negro no Ceará e em Milagres.

Assim acreditamos que nossa pesquisa apresenta importante contribuição para a promoção de um debate sobre a atualidade e necessidade da Lei nº 10.639/2003 não somente na escola, mas em toda a sociedade brasileira.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sívio. **O Que é Racismo Estrutural?** Belo Horizonte: Grupo Editorial Letramento, 2018.
- ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade, a teoria da mudança social**, São Paulo, UCP, 2014.
- BOGDAN, Robert. & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas**, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL, Legislação. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:  
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf)
- CAMPOS, Eduardo. **Revelações da condição de vida dos cativos do Ceará**. Fortaleza: SECULT/CE,
- CHANDLER, Billy. Os escravistas Renitentes de Milagres. **Revista do Instituto do Ceará** - ANNO LXXX, Fortaleza, 1966, p. 166-176, 1984, disponível em:  
<https://www.institutodoceara.org.br/revista/Revapresentacao/RevPorAnoHTML/1966i ndice.html>, acesso em 21 de julho de 2021.
- CORREA, Sívio M. de Souza. O negro e a historiografia brasileira. **Revista Ágora**, Santa Cruz do Sul: UNISC. v. 1, n. 1, p. 131- 146, 2000, disponível em  
<https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/index>, acesso em 21 de julho de 2021.
- DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. 6 ed. Campinas: Papirus, 1997.
- FONSECA, Marcos. Vinícius. População negra no ensino e na pesquisa. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius & BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. (org.). **Os negros na historiografia educacional brasileira**, Niterói: EdUFF, 2016. p. 23, 32).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Nilma. Lino. **Movimento Negro Educador**. Petrópolis: Vozes, 2020.
- HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- IBGE Cidades. Dados do Censo demográfico de Milagres, Ceará, disponível em:  
<https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em 21 de jul. 2021.
- JUNIOR, Henrique Cunha. História Africana e os elementos básico para o seu ensino. *In*: LIMA, Ivan Costa e ROMÃO, Jeruse (org.) **Negros e Currículo. Florianópolis**: nº 02, Núcleo de Estudos Negros/ NEN, 1997. p.71-93.
- LIMA, Carlos. Rochester. Ferreira. O lugar da gente de cor preta: a implementação da lei 10.639/03 no estado do Ceará. *In*: **XXVII Simpósio Nacional de História**, 2013, Natal - RN. Conhecimento Histórico e diálogo social, 2013. v. 1. p. 1-16.
- MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**, Lisboa, Antígona, 2012.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2016.
- MEC. Plano Decenal Educação para Todos, disponível em  
[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailObraDownload.do?select\\_action=&co\\_obra=24496&co\\_midia=2](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailObraDownload.do?select_action=&co_obra=24496&co_midia=2). Acesso em 21 de jul. 2021.

MEC/INEP. Dados do censo escolar 2010 – 2019, disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em 21 de jul. 2021.

MELO, Francisco Egberto. O lugar da história no novo ensino médio: desafios e problemas para formação de professores. **Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História**, p. 61- 72, 2015.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do Negro Brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

NACIMENTO, Abdias. **Pronunciamento de Abdias Nascimento em 20/03/1997**, disponível em <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/pronunciamentos/-/p/texto/202173>, acesso em 21 de julho de 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**, Belo Horizonte, Autêntica 2009.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de Marca**. São Paulo: EDUSP, 1996.

PINTO, Regina Paim. Raça e educação: uma articulação incipiente, **Cadernos de Pesquisa**, v. 1, nº 80, São Paulo, p. 45-60, 1992.

PORTO, Gilberto. Vergine Sabóia e Alexandre José Vidal. Conferência Mundial de Durban e o Brasil, **Revista Direitos humanos**, Edição nº 1161, disponível em: <https://brazil.unfpa.org/pt-br/conferencia-de-durban>, acesso em 21 de julho de 2021.

RIBEIRO, Maria. Luiza. **História da Educação Brasileira, a organização escolar**. São Paulo: Cortez, 1888.

SANTOS, Diana Viturino. **Educação anti-racista: caminho para a formação identitária de estudantes negros, Seminário de estudos culturais, identidades e relações interétnicas**, artigo disponível em: <https://doity.com.br/iii-seminario-psicologia-e-relacoes-interetnicas/palestrantes>, acesso em 21 de julho de 2021.

SANTOS, Joel Rufino dos. **A questão do Negro na Sala de Aula**, São Paulo, Editora ática, 1990.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 3 ed. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SCHMIDT, Mário. **Nova História Crítica**. São Paulo: Nova Geração, 2005.

SERRANO, Carlos. ; WALDMAN, Maurício. **Memória D'África: A temática Africana em Sala de Aula**, São Paulo, Editora Cortês, 2010.

SINGER, Helena e VILELA, Mariana Vilela. **Constituição de 88 e a construção da escola democrática**, artigo disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/constituicao-de-88-e-a-construcao-da-escola-democratica>, acesso em 21 de jul. de 2021.

SOARES, Iraneide da Silva. **Caminhos, pegadas e memórias: uma história social do Movimento Negro Brasileiro**, Universitas Relações Internacionais, Brasília, v. 14, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2016, disponível em Disponível em <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/relacoesinternacionais/article/download/3686/3087>, acesso em 03/10/2021.

SOBRINHO, José. Hilário Ferreira. **Abolição no Ceará**. Fortaleza: IMEPH, 2016.

SOBRINHO, José. Hilário Ferreira. **“Catirina minha nêga, tão querendo te vedê...” Escravidão, tráfico e negócios no Ceará do século XIX (1850-1881)** Fortaleza: SECULT/CE, 2011.

SOUSA, Antônio. Vilamaque Carnaúba de. **Da "Negrada Negada" a negritude fragmentada: O movimento negro e os discursos identitários sobre o negro no Ceará (1982-1995)**. 2006, Dissertação, (Mestrado em História). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

UNICEF. Carta de Jomtien, Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>.

VENÂNCIO, Prescila de Fátima Vieira. **Representatividade como Construção da identidade**, Disponível em <https://www.geledes.org.br/representatividade-como-construcao-da-identidade/>, Acesso em 23 de jul. de 2021.

## FONTES

Biblioteca Nacional Digital, O Rebate, nº 5, disponível em:  
<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital>, acesso em 21 de jul. 2021.

Blog da Escola CEJA Padre Joaquim Alves, endereço:  
<http://www.pjjoaquimalves.blogspot.com>, acesso em 21 de jul. de 2021.

Conselho Estadual de Educação do Ceará, Resolução 416/2003, disponível em  
<https://www.cee.ce.gov.br/>, acesso em 21 de jul. 2021.

Correspondência do Padre Misael Gomes da Silva, disponível no Arquivo do Colégio Patronato Dona Zefinha Gomes, Milagres, CE.

Diário Oficial da União, Texto da Lei nº 10.639/2003, **D.O.U.** ano 155, seção 1, jan. 2003, disponível em: <https://www2.camara.leg.br>, acesso em 26 de set. de 2020.

Escrito por Redação, Projeto sobre cultura afro-brasileira feito por alunos de Milagres (CE) recebe menção honrosa. **Diário do Nordeste**, ano 38, edição online disponível em <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/projeto-sobre-cultura-afro-brasileira-feito-por-alunos-de-milagres-ce-recebe-mencao-honrosa-1.3017796>, acesso em 21 de jul. 2021.

Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br>.

Lei Lindalva, Blog Institucional da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes disponível em: <https://lmlcrede20.blogspot.com>. Acesso em 21 de jul. 2021.

Lei Municipal nº 1.079 de 2008, Torna Obrigatório o Ensino Sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos Estabelecimentos de Ensino da Rede Municipal de Milagres.

Milagres-CE: Governo Municipal realiza I Semana da Consciência Negra, Site OKARIRI, Disponível em: <https://www.okariri.com/ultimas-noticias/milagres-ce-governo-municipal-realiza-i-semana-da-consciencia-negra/>, acesso em 21 de jul. de 2021.

Portal Geledés. Por uma política nacional de combate ao racismo e a desigualdade racial, disponível em: <https://www.geledes.org.br/>. Acesso em 21 de jul. 2021.

Relatório Sócio-econômico do Município de Milagres, IPECE, disponível em:  
<https://www.ipece.ce.gov.br/>, acesso em 21 de jul.2021.

Revista dos Tribunais. O artigo 205 da Constituição de 1988, disponível em:  
<https://www.livrariart.com.br.>, acesso em 21 de jul. 2021.

Secretaria de Educação do Ceará, Orientações para ERER/2020  
<http://ead.seduc.ce.gov.br>, acesso em 21 de jul.2021.

## ANEXOS

### ANEXO 1 – IMAGENS DA E.E.M. DONA ANTÔNIA LINDALVA DE MORAIS

Figura 17: Entrada da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Morais.



Fonte: <https://www.okariri.com>, acesso em 08 de agosto de 2021.

Figura 18: Desfile das comemorações aos 40 anos de criação da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Morais



Fonte: <https://www.okariri.com>, acesso em 08 de agosto de 2021.

## ANEXO 2: PRODUTO EDUCACIONAL



UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

CARLOS CÉSAR PEREIRA DE SOUSA

Produto educacional

Propostas e Temas de Ensino de História do Negro no cotidiano da sala de aula como uma contribuição à efetivação da Lei nº 10.639/2003 na cultura escolar de Milagres-CE

JULHO

2021