



***A CONSTRUÇÃO DO RACISMO NO BRASIL E SUA DESCONSTRUÇÃO:  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONGRUENTES COM A LEI 10.639/03***

***LA CONSTRUCCIÓN DEL RACISMO EN BRASIL Y SU  
DESCONSTRUCCIÓN: PRACTICAS PEDAGÓGICAS CONGRUENTES LA LEY  
10.639/03***

***THE CONSTRUCTION OF RACISM IN BRAZIL AND ITS  
DESCONSTRUCTION: PEDAGOGICAL PRACTICES CONGRUENT WITH LAW  
10639/03***

*Maria Aparecida de Souza Ramos<sup>1</sup>*

**RESUMO**

O presente artigo aborda a construção do racismo no Brasil e exercício de sua desconstrução a partir de práticas pedagógicas congruentes com a Lei 10.639/03. O objetivo é expor a construção histórica do racismo pela modernidade colonialista e perpetuando pela educação formal; e apresentar práticas pedagógicas que veem sendo implementadas no sentido da superação desse nefasto legado histórico. Para tanto, realizamos uma revisão da literatura sobre os acontecimentos constitutivos do racismo em nosso país, bem como as resistências a ele. Em seguida realizamos uma pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestruturadas com cinco professoras que adotam práticas pedagógicas antirracistas em suas salas de aula, extrapolando os muros de suas escolas. Os resultados revelam que, (1) assim como a escola participou na construção do racismo também pode participar na sua desconstrução; (2) é necessária uma maior participação do estado na formação continuada dos professores com vistas à implementação da lei 10.639/03.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Racismo. Desconstrução do racismo. Lei 10.639/03.

**RESUMEN**

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação. Instituto Federal Catarinense-IFC, Camboriú, Santa Catarina, Brasil.

Este artículo aborda la construcción del racismo em Brasil y el ejercicio de su desconstrucción a partir de prácticas pedagógicas acordes con la Ley 10.639/03. El objetivo es exponer la construcción histórica del racismo por parte de la modernidad colonialista y perpetuado por la educación formal; y presentar las prácticas pedagógicas que se están implementando para superar este nefasto legado histórico. Para intentarlo, realizamos una revisión bibliográfica sobre los hechos constitutivos del racismo em nuestro país, así como la resistencia al mismo. Luego realizamos una investigación de campo a través de entrevistas semiestructuradas a cinco docentes que adoptan prácticas pedagógicas antirracistas em sus aulas, traspasado los muros de sus escuelas. Los resultados revelan que, (1) así como la escuela participó en la construcción del racismo, también puede participar em su desconstrucción;(2) existe la necesidad de una mayor participación estatal em la formación continua de los profesores con miras a la implementación de la ley 10.639/03.

**PALABRAS-CLAVE:** Educación. Racismo. Deconstrucción del racismo. Ley 10.639/03.

### ABSTRACT

This article addresses the construction of racism in Brazil and the exercise of its deconstruction based on pedagogical practices according to Law 10.639/03. The objective is to expose the historical construction of racism on the part of colonialist modernity and perpetuated by formal education; and present the pedagogical practices that are being implemented to overcome this disastrous historical legacy. To try it, we carried out a bibliographic review on the constitutive elements of racism in our country, as well as resistance to itself. We carried out a field investigation through semi-structured interviews with five teachers who adopt anti-racist pedagogical practices in their classes, crossing the walls of their schools. The results reveal that, (1) just as the school participated in the construction of racism, it can also participate in its deconstruction;(2) there is a need for greater state participation in the continuous training of teachers with a view to implementing law 10.639/03.

**KEYWORDS:** Education. Racism. Deconstruction of racism. Law 10.639/03.

\* \* \*

*Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar.*  
Nelson Mandela

### Introdução

O presente artigo tem como principal objetivo expor a construção histórica do racismo pela modernidade colonialista e perpetuado pela educação formal; e apresentar práticas pedagógicas que vêm sendo implementadas no sentido da superação desse nefasto legado histórico, em consonância com a lei 10.639/03.

No primeiro ponto, descrevo os elementos fundacionais do legado colonial no tecido social brasileiro, através das noções do “novo mundo” e do “encobrimento do outro” em Dussel (1993).

No segundo ponto, demonstro os resquícios da contribuição da educação na construção do racismo no processo educacional brasileiro, particularmente através das leis e do poder deliberativo das instituições, que muitas das vezes, funcionam como agências na perpetuação das desigualdades sociais.

No terceiro ponto, apontando possíveis soluções, analiso os alicerces das teorias que sustentaram e alimentaram os racismos na educação. Aponto para a alteridade, a conciliação como elementos fundacionais para abertura ao diálogo na construção do projeto educacional antirracista no Brasil. É necessário fazer um currículo a partir de uma realidade que poderá despertar questionamentos e gerar transformações não só sociais e políticas, mas o resgate da autoestima, isto é, o resgate histórico deve despertar novos horizontes, como conhecer as culturas autóctones e o re-conhecimento de uma cultura milenar, de cuidado com a vida, de conhecimento integrado com a natureza.

No quarto ponto, analiso a Lei 10639/03. Procurando demonstrar a sua relevância na desconstrução e minimização dos silenciamentos da herança colonial em relação ao sistema educacional brasileiro.

Metodologicamente, adotamos a abordagem bibliográfica, literatura comparada, e entrevistas semiestruturadas com cinco professoras de diferentes regiões do país, que têm adotado uma prática pedagógica orientada para a superação do racismo em suas escolas e, inclusive, extrapolando seus muros. Isto é, adotamos uma qualitativa, interessada na diversidade de opiniões e modos de atuação.

### **O racismo como consequência do encobrimento do outro**

A “invenção do racismo”, no presente trabalho não é um marco temporal no sentido literal do termo. Mas sim, uma categoria conceitual que explica a partir da noção “o Encobrimento do Outro” (DUSSEL,1996), um fenômeno social e não biológico que marca a objetivação do Outro, não como sujeito de direitos dentro do contrato social moderno (contratualismo); ao exemplo das descobertas que são um marco temporal histórico social, de onde destacamos o racismo do colonizador como um marco indelével nesta noção de invenção do racismo:

invenção do racismo, assim como o contrato social pode ser pensado como uma intervenção filosófica negra que toma o iminente respeitável aparato político da teoria do contrato social (...) raça realmente existe, se não biologicamente, pelo menos uma construção social com uma realidade social. (MILLS, 2023, p. 25).

O debate sobre a invenção do “Mundo Novo” em Dussel, no livro; “1492 O Encobrimento do Outro: origem do mito da modernidade 1993”, salienta as noções de invenção como noções acopladas às injustiças; ora, o exemplo mais claro é o da “invenção” do “ser asiático” no Novo Mundo como um momento de encobrimento e não do descobrimento.

Nesse processo, “gentes destas índias” que habitavam as Américas, povos originários e que chegavam de outros quadrantes do mundo, escravizado, como foi o caso dos povos africanos, eram considerados inferiores pelos descobridores, neste caso, os europeus. Entretanto, a formação do continente Latino-Americano, e do Brasil em particular, é resultado da contribuição de vários povos e, como sabemos, esse é um legado presente no nosso cotidiano, tendo a sua maior expressão na cultura e nas estruturas do poder institucional.

O encobrimento do outro trouxe para o Brasil, em particular, a “invenção do racismo”. A invenção do racismo carrega consigo todo um arcabouço de injustiças, de várias índoles, que por motivos ligados à perpetuação do projeto colonial continuam se manifestando dentro das instituições brasileiras, apagando um passado coletivo dos povos que foram subalternizados como contributos das construções da Nação Brasileira. O projeto educacional, é a maior forma de perpetuação deste modelo de injustiça, silenciamento. Estou dizendo, com Dussel que (1993, p. 32), o projeto do encobrimento pode também ser denominado projeto de dominação racial. Vejamos, se a dominação racial tinha como um dos pressupostos a irracionalidade do outro, é justo afirmar que o preconceito racial estava ligado a injustiça epistêmica. O que Quijano (2014, p.74), afirma ser conceitualmente “denominado racional”:

Denominado racional foi imposto e admitido no conjunto do mundo capitalista como a única racionalidade válida e como emblema da modernidade. As linhas matrizes dessa perspectiva cognitiva mantiveram-se, não obstante as mudanças dos seus conteúdos específicos, das críticas e dos debates, ao longo da duração do poder mundial do capitalismo colonial e moderno. Essa é a modernidade/racionalidade que está agora, finalmente, em crise. (QUIJANO, 2014, p. 74).

Na citação acima, ao afirmar que esta modernidade está em crise, Quijano (2014) declara que o projeto colonial, denominado modernidade o Novo Mundo apesar de ser apontado como um projeto da atualidade, continua firme nas instituições com herança colonial, aqui, pensamos no Brasil, e o Continente Africano, onde “o Estado constitui a preocupação central. Ele é tido como o legado mais importante da colonização” (KODJO-GRANDVAUX, 2021, p. 243).

A imposição ainda se concretiza porque, em pleno século XXI, no Brasil, em África e cotidianamente os meios de comunicação noticiam casos de racismo ou injúria racial. Ademais, neste aspecto, o racismo é consequência da modernidade/colonialidade que está agora, finalmente, em crise, demonstra através dos índices da desigualdade social e desenvolvimento humano, com base na raça, o seu rosto mais assustador.<sup>2</sup>

Neste sentido, interno, das injustiças distributiva e racial pelas instituições, é importante realçar a contradição dos dados (estatísticos) da sociedade brasileira. Por exemplo, temos um Brasil onde, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019, 42,7% dos brasileiros se declararam como brancos, 46,8% como pardos, 9,4% como pretos e 1,1% como amarelos ou indígenas<sup>3</sup> (IBGE, 2019), um país no qual os negros tiveram uma grande relevância e contributo na construção do Brasil, em todos os aspectos. Contudo, as políticas mais relevantes do projeto brasileiro de nação, como é o caso das políticas educacionais, ignora a história dos povos subalternizados afastando deliberadamente estes do cenário político ou das instituições deliberativas.

Os dados acima, sublinham a tese de que, para além do Brasil, como se vê através do crescimento dos movimentos políticos da extrema-direita pelo mundo,

O eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia. E embora isso implique um componente etnocêntrico, este não o explica, nem é a sua fonte principal de sentido. Trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fá-las entender como naturais, consequentemente como dadas, não susceptíveis de ser questionadas (QUIJANO, 2014, p. 74).

<sup>2</sup> <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/29433-trabalho-renda-e-moradia-desigualdades-entre-brancos-e-pretos-ou-pardos-persistem-no-pais>.

<sup>3</sup> <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>.

A despeito disto, os escolarizados naturalizam suas práticas racistas (inconscientemente ou não), sem questionamentos, com suas certezas acadêmicas, perpetuando o eurocentrismo em uma sociedade de afrodescendentes, de povos autóctones e de descendentes de europeus que vieram da Europa, na época em que a Europa não podia acolhê-los.

A penetração mercantil e o projeto de dominação, de encobrimento, nem sempre foi visto como um modelo de dominação por parte dos povos subalternizados (ingenuamente), mesmo no período inicial, pois relatos demonstram acolhimento, muitas vezes pacífica. Quando Quijano (2014), admite que o eurocentrismo não é exclusividade dos europeus, entendo que isso se deve ao projeto colonial e o seu legado de impor a assimilação ou civilização. Isto é, em prol de um projeto neocolonial de escolaridade sem questionamentos e, se não tem questionamentos, tem assimilação de conteúdos e currículos eurocêntricos. Aí, notamos que as práticas do cotidiano são de naturalização do eurocentrismo e toda a sorte de racismos e exclusões decorrentes.

O modelo catequético da educação, criou um paradigma educacional sem questionamentos. Porém, depois de vários séculos de formação o povo brasileiro tornou-se questionador; Darcy Ribeiro (2015), neste aspecto, com a sua obra pedagógica, demonstrou, que o papel da educação na sociedade brasileira é questionar os processos histórico, político, educacional, entre outros. Ademais, para pensarmos sobre os impactos que a modernidade e a colonialidade acompanhada da escravidão tiveram na formação dos primeiros profissionais da educação, sobretudo os impactos sobre o povo negro brasileiro.

A título de exemplo, basta revisitar o inventário dos projetos educacionais revolucionários brasileiros, particularmente as “Filosofias da libertação”. Como por exemplo a educação para liberdade de Paulo Freire.

As pedagogias tradicionais tiveram um papel fundamental no sistema educacional brasileiro, o de implementar estas epistemologias eurocêntricas, com os currículos mencionando uma história”, deixando de lado as “outras”, em um país no qual há a presença de formadores de todos os continentes e não podemos deixar de dizer dos autóctones, que tinham uma cultura milenar. Daí o resultado das desigualdades, lembrado por Giroux (2016, p. 51):

[...] as perspectivas dominantes, ao se concentrarem em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, deixaram de levar em

consideração o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e, particularmente no caso do currículo, do conhecimento. O currículo como apagamento da reprodução das desigualdades e das injustiças sociais.

Os encobrimentos do racismo, da dominação e inferiorização dos subalternizados, a exclusão social e a violência são, como se vê, gestados no processo histórico, sob a pretensão da superioridade de uns sobre a suposta inferioridade de outros. É papel da educação escolar crítica e transformadora desnaturalizar esses processos e vivências, questioná-los, problematizá-los, desconstruí-los. Há necessidade de reverter os projetos de silenciamento e de injustiças, quaisquer que sejam.

A seguir, serão apresentados indícios sobre a corroboração do sistema educacional brasileiro com a implementação do racismo no Brasil.

### **A Participação na construção do racismo no processo educacional brasileiro**

Existem várias formas de saberes que podem ser chamados de educação, como a formal, educação erudita, educação religiosa e muitas outras. Porém, queremos trazer para o debate os impactos da educação ou da escolaridade eurocêntrica na construção do racismo na América latina e, de maneira particular, no Brasil. Poderíamos partir do geral para o particular, no entanto, partiremos do particular para sustentar a tese sobre a importância das práticas éticas e humanas no cotidiano da sala de aula. Sabemos que a educação formal não é a única maneira de humanizar, mas foi esta vertente que escolhemos investigar e ter um olhar mais atento.

Ao tratar do racismo, consta que existem várias tentativas de erradicar ou amenizar o racismo no Brasil, tais como as apresentadas por autores e autoras brasileiras; como é o caso do movimento negro brasileiro (NILMA, GOMES, 2020); Carta Magna– Constituição-1988; Conferência de Durban, o Estado reconhece que terá que fazer políticas de reparação e ações afirmativas (2001); Lei 10639/03 - 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". (Brasil, 2003); A Política de Saúde da População Negra (2010); Lei 12.288 - Estatuto da Igualdade Racial (2012); Lei 12711 – Ações afirmativas; Luis Inácio Lula da Silva sanciona a Lei 14.532, de 2023, que tipifica como crime de racismo a injúria racial, com a pena aumentada de um a três anos para de dois a cinco anos de reclusão.

No entanto, este racismo vem sendo ensinado na América Latina há centenas de anos, desde seu encobrimento, como um elemento de construção da educação. Propomos que, da mesma forma que ele foi construído pela educação, ele pode também ser desconstruído pela educação. Parafraseando Mandela (2020), assim como o instrumento para ensinar o racismo foi a educação, o mesmo instrumento poderá ser usado para desconstruí-lo.

Em pleno século XXI, o racismo no Brasil não é mais nem velado e nem podemos dizer como diziam há décadas, que era um país cordial (HOLANDA, 1995) ou, melhor dizendo, aquele país no qual todos têm os mesmos direitos, no qual todas as raças são vistas e acolhidas com igualdade, também em termos de classe social e de gênero. E uma escravidão “bondosa” (FREIRE, 2003) jamais mencionada ou referenciada como uma das escravidões mais cruéis da humanidade. A escravidão quase nunca era mencionada na academia como uma das origens das desigualdades sociais, culturais e econômicas. Por séculos, as diferenças na sociedade brasileira eram entendidas não como desigualdades, mas vistas com naturalidade pelos chamados intelectuais e letrados. O país era considerado como um continente da unicidade e encontro de várias raças, pelo viés de muitos pensadores e era visto como um país humanitário.

Essa concepção foi ensinada no Continente Latino-Americano com poucas diferenças entre alguns países, pois a construção da educação foi feita da mesma forma em todos eles. Não há dúvida de que a questão do racismo pode ser pensada e tratada de vários ângulos. Porém, aqui, o nosso foco tem sido a educação e as escolaridades.

Entendemos a educação não só como conhecimento, mas também como maneiras de ver o mundo dentro de um projeto integrador e pluriversal, com suas práticas (no sentido do fazer) e práxis – (educação inserida na vida – cultura e alteridade) a partir das existências e resistências dos povos subalternizados. Portanto, coexistindo e resistindo aos conceitos, discursos impostos silenciosamente, e todas as formas implícitas e explícitas de educação, de vivências do cotidiano, da cultura, da escola formal e da religião.

Além disso, observa-se que a escolaridade/educação pode ser construída e classificada como forma de poder hegemônico que se manifesta através de projetos ou programas curriculares. O projeto colonial, “Novo Mundo” (DUSSEL, 1993), buscou subalternizar através do encobrimento. Atualmente, o desafio ao nefasto legado de mais

de 500 anos de colonização, cultural e educacional, tem sido promover as identidades afropindorâmicas no Brasil.

Portanto, a Educação é a lente dos seres humanos em que cada um, cada comunidade, cada identidade, constrói a partir das suas vivências na sociedade. Isto é, através de crenças, inclusive religiosas, mesmo em um estado laico, como se diz o Brasil.

A problemática de como cada um articula sua vida e a repassa em todas as suas práticas no cotidiano deve ser repensada como um projeto inclusivo num Brasil ainda por reconstruir dentro dos escombros do colonialismo estrutural. Pois, “Qualquer projeto de educação fundamenta-se na concepção predominante sobre o homem. Pois, o homem é o ponto de partida e de chegada da ação educativa,” (CASTIANO, 2001, p. 85).

No meu entendimento, o ser humano educado não é, necessariamente, aquele que passou pela educação escolar, a escola formal é um subsistema de ensino dentro do macro mundo de possibilidades das vivências e práticas humanas (desde a educação pelos outros subsistemas como a família, a religião, a cultura entre outras). Contudo, não estou afirmando que os homens e mulheres que tenham passado pelos bancos escolares tenham educação “deficiente” e vice-versa, estou pensando a educação como um projeto integral, incluindo o formal e o informal.

O Estado constitui o órgão provedor das pautas e projetos educacionais, lembramos que afirmamos acima que ele é tido como o legado mais importante da colonização. Contudo, por escolaridade entendemos um período formal em que o processo de socialização e integração dos estratos sociais está minada por um substrato colonial presente nas pautas do ensino formal, muitas vezes como a contrapartida das culturas subalternizadas.

Assim, é necessário repensar o sistema educacional brasileiro como um projeto “plural” em todos os sentidos, com pautas acolhedoras, particularmente, no que diz respeito aos cidadãos que tiveram que não tiveram acesso às escolas e universidades no país.

Com este entendimento, percebe-se que a educação de um povo, de uma nação, vive e se alimenta dos conhecimentos ensinados nas escolas, respaldados pelas epistemologias que as sustentam e geram as vivências e as práticas do cotidiano. Na História da Educação do Brasil, a educação formal tem status cada vez menos assertivo. Foi e continua sendo vista como uma única maneira de ensinar, ignorando os saberes

não estabelecidos, principalmente os vindos das culturas outrora tidas como subalternas; Dussel (1993, p. 37), afirma que “Estas gentes destas índias, embora racionais (sic), é da mesma estirpe daquela Santa Arca de Noé, estão feitas irracionais e bestiais pela suas idolátricas, sacrifícios (sic) e cerimônias infernais”.

No passado, os protagonistas da educação eram brancos e pensavam a educação a partir deles mesmos. Para não dizer que os povos afropindorâmicos não eram mencionados, ressaltavam que os afrodescendentes eram escravos ou inferiores, sem quaisquer outras informações.

O Brasil, além de partir de uma educação eurocêntrica, não se contentou só com esta prática velada. Além do processo cruel da escravidão e subordinação, os afrodescendentes foram retirados da África de uma maneira desumana e agressiva. Como se não bastasse, o Estado através da constituição que rege o país, estabeleceu leis negando aos afrodescendentes o acesso à terra e à educação formal. Citamos a seguir, algumas leis que podem sustentar e comprovar estes acontecimentos:

- 1837 - Primeira lei de educação: negros não tinham acesso a educação formal;
- 1850 - Lei das terras: negros não podem ser proprietários;
- 1871 - Lei do Ventre Livre;
- 1885 - Lei do Sexagenário;
- 1888 - Abolição (centenas de anos de escravidão);
- 1890 - Lei dos vadios e capoeiras - os que perambulavam pelas ruas, sem trabalho ou residência comprovada, iriam para cadeia;
- 1968 - Lei do Boi: a lei de cotas! Não, não foi para negros, foi para filhos de donos de terras, que conseguiram vaga nas escolas técnicas e nas universidades.

O pesquisador Luis Alberto Gonçalves relata a situação educacional dos negros no Brasil, no início do século XX, a partir das estatísticas existentes que ilustravam a diferença do acesso entre negros e brancos ao sistema educacional brasileiro. Um dos fatos mencionados na análise foram os cursos noturnos, que pelo decreto 7.031 de 6 de setembro de 1878, que tratava da reforma do ensino primário e secundário (proposta por Leôncio Carvalho), eliminava a proibição de escravos frequentarem as escolas públicas. Porém, existiam estados, como o Rio Grande do Sul, que não admitiam, em hipótese alguma, negros escravizados ou livres frequentarem as escolas.

As leis citadas não deixam dúvidas quanto à situação de exclusão oficial promovida pelo Estado e vivido pelos afrodescendentes durante séculos, com sérias consequências na atualidade. Dadas essas circunstâncias, vejo a necessidade de uma consciência crítica que possibilite a implementação de propostas para que se possa corrigir distorções deixadas na e pela educação, no que tange aos afrodescendentes no Brasil. Um olhar crítico que abra caminhos para um espaço de participação e diálogo, principalmente na perspectiva diacrônica, no sentido de resgatar o processo histórico e os caminhos percorridos até o presente, para traçarmos uma nova trajetória para o Brasil. Assim, será possível discutir versões da educação e não apenas uma única versão – ou seja, projetos integradores no sentido cultural e político em todo sistema curricular.

Pode-se perceber, que as leis com políticas reparadoras surgem somente nas últimas décadas, salientando a indiferença e a lentidão do processo de humanização com os afro-descendentes brasileiros. A Lei 10639/03 é fundamental como integradora no processo de implementação e de desconstrução do sistema educacional tradicional brasileiro. Visto que, esta lei vai resgatar a “História e cultura africana e afro-brasileira” nas escolas e universidades públicas e privadas no Brasil.

Nesta perspectiva, uma das teorias que apresenta uma visão humanizadora contra a “invenção do racismo”, numa primeira fase, é a prática educacional inclusiva. A alteridade como um conceito da modernizada faz com que a humanidade possa viver com dignidade.

### **Alicerce das teorias que sustentaram e alimentaram os racismos na educação**

A Modernidade com a colonização foi um projeto que contribuiu para dar origem ao racismo como é conhecido, tanto nas Américas, particularmente em América Latina, quanto nos demais continentes. Partimos do princípio de que qualquer que seja a teoria tem suas contribuições para a humanidade e pode deixar os seus resultados. Como, por exemplo, a falácia desenvolvimentista, que pelos poderes hegemônicos não tiveram influência suficiente para a implementação de seus objetivos. De modo que, por exemplo, a proposta de Bartolomeu de Las Casas, que se assentaria numa ideia de colonização com diálogo e respeito às diferenças, porém, na época, esta proposta não encontrou apoio e respaldo por parte das autoridades (DUSSEL, 1993)

Ao apresentar questões relativas aos povos autóctones, já que estamos delimitando tratar no Brasil os aspectos afropindorâmicas, é importante salientar sobre a origem histórica das primeiras tentativas de humanização dos povos subalternizados. No entanto, ao fundamentar a nossa análise com autores latino-americanos que tratam dos povos originários, estamos examinando autores que abordam “o outro”, o “periférico”, daí, inferimos que ao abordar os povos autóctones estão também incluídos os afrodescendentes, pois o eurocentrismo parte de “Nós” e do “Outro”. Estes “Outro” são os ameríndios, os africanos, os orientais, e os demais que não são do centro. O “Nós” são os europeus. Não devemos nos esquecer que historicamente os povos originários, foram muitas vezes tratados como “negros da terra”.

Nesta perspectiva de pensar a partir da historicidade, afirma Dussel (1993) que é necessário fazer uma crítica à noção de descobrimentos ou de novo mundo, isto é, ao mito da modernidade. *Enrique Dussel*, com autoridade acadêmica, apresenta o processo da Modernidade de forma crítica. Inclusive ele sustenta a tese, da invenção da América, tendo uma data que inaugura o nascimento da Modernidade:

O ano 1492, segundo nossa tese central, é a data do “Nascimento” de Modernidade; embora sua gestação – como o feto – leve um tempo de crescimento intra-uterino. A modernidade originou-se nas cidades europeias medievais, livres, centros de enorme criatividade. Mas “nasceu” quando Europa pôde se confrontar com o seu “Outro” e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo: quando pôde se definir como um “ego” descobridor, conquistador, colonizador da Alteridade constitutiva da própria Modernidade. De qualquer maneira esse Outro não foi “descoberto” como Outro, mas foi “en-coberto” como o “Si-mesmo” que Europa já era desde sempre. De maneira que 1492 será o momento concreto da “origem” de um “mito” de violência sacrificial muito particular, e, ao mesmo tempo, um processo de “en-cobrimento” do não-europeu. (DUSSEL, 1993, p. 8).

O autor sustenta que a Modernidade nasceu como conceito no (des)encontro dos europeus com os povos originários, quando a Europa estava segura para controlar e violentar, (en)cobrir o outro não europeu. Para Enrique Dussel, o conceito de Modernidade inaugura a relação centro/periferia, conquistador/conquistado, argumento que destrói os outros seres humanos “não europeus”.

O ano de 1492 originou e desencadeou a desumanização e silenciamento e, também trouxe introdução da herança atual de um projeto de racialização, em relação ao suporte acadêmico que sustenta a educação formal, consolidou o racismo no Brasil, na América Latina e no mundo.

De notar que, a importância da obra de Enrique Dussel intitulada “1492, O Encobrimento do Outro” é atemporal, que se refere às conferências apresentadas na Universidade da Alemanha. Para construir este posicionamento, Dussel fez várias pesquisas em sua trajetória acadêmica responsável e humana, duas das suas várias conferências, foram importantes para confecção deste artigo, a saber: a primeira conferência, *O eurocentrismo* e a quinta conferência, a *Critica do Mito da Modernidade, em que* Enrique Dussel profere a primeira conferência em Frankfurt, sobre o “conceito emancipador da Modernidade, que está encoberto por um “mito”, do “eurocentrismo”, e pela “falácia desenvolvimentista”.

Dussel (1993) leva em consideração alguns filósofos da Modernidade, dentre eles, Kant, que define a “ilustração” como a solução da saída por si mesma da humanidade de um estado de imaturidade culpável. A causa seria a preguiça e a covardia, pelas quais grande parte da humanidade permanece prazerosa nesse estado de imaturidade. Dussel sugere que devemos fazer uma pergunta sobre essa premissa a Kant: “um africano na África ou como escravo nos Estados Unidos Sec. XVIII, um indígena no México ou um mestiço latino-americano, devem ser considerados nesse estado de imaturidade culpável?” (DUSSEL, 1993, p. 17).

Para Dussel (1993), quem responde à pergunta atrás citada é Hegel, ao usar o conceito ontológico filosófico e hoje sociológico sobre o desenvolvimento como papel central. Hegel elimina a América Latina e a África, evidencia a inferioridade delas, mesmo citando cidades do Peru e do México que eram cidades mais desenvolvidas à época da colonização. Hegel menospreza tanto a África que, de tal modo que Dussel, em resposta, considera a expressão de Hegel como insulto à História Mundial. De acordo com Dussel (1993), Hegel conclui que a África não tem história, a América Latina pode até ter um futuro brilhante, mesmo assim, um filósofo não pode falar de futuro. Sobre a Europa, Hegel usa o superlativo ou uma concorrência entre as nações, nomeando a Inglaterra como missionária cristã para a dominação do mundo.

Dussel (1993) rejeita também a visão do direito de Hegel para a humanidade. Dussel ressalta que tanto Hegel como Habermas descartam a Espanha na definição originária da Modernidade e salientar que a conquista espanhola na colonização da América Central é reputada como a mais sangrenta da história da humanidade.

Por isso, Enrique Dussel (1993) chega à conclusão de que o momento inaugural da Modernidade se dá em 1492. Se a Espanha estaria fora dessa Modernidade, a América Latina estaria mais ainda e seria a “outra cara” (*teixtli*, em asteca), a alteridade

essencial da Modernidade. Com a subjetividade e o ego europeu imaturo na conquista do México se concretizou uma nova visão mundial da Modernidade, o seu conceito emancipador e a fundamentação de toda a falácia desenvolvimentista.

Dussel (1993) afirma que a Modernidade consolida a melhor definição não só de eurocentrismo, mas também da própria sacralização do poder imperial do Norte e da subordinação do Centro Sul, a periferia, o antigo mundo colonial e dependente. Os textos apresentam tamanha crueldade, arrogâncias sem medidas, que se transforma no próprio “desenvolvimento” da “razão” ilustrada.

Contrapondo ao Kant, Hegel e aos pensadores ocidentais mais relevantes da época acerca dos estereótipos em relação aos povos escravizados, Dussel (1993), afirma o contrário. Isto é, que precisamos de rever a experiência não só do descobrimento, mas especialmente das conquistas. Pois, isso será essencial para colocar em xeque a constituição do Ego da Modernidade, mas não só como subjetividade, também como centro e fim da história. Corroborando com Dussel (1993), é assertivo afirmar que o Ocidente como fonte de conhecimento do centro, permanece até nossos dias na academia brasileira, na maioria das escolas da América Latina e África como uma cultura adquirida iluminada.

Em pleno acordo com as conferências de Dussel colecionadas em “1492”, pode-se compreender a crítica da Modernidade e o projeto colonial e se percebe que a educação formal contém um legado colonizador.

Neste sentido, indagamos os porquês destas repercussões em sala de aula, de onde se originou tais fontes de perpetuação do projeto colonial. Ou, por que a academia brasileira despertou tão tardiamente para questionar estes fatos? Por que ainda tentam resistir sutilmente?

Estes questionamentos estão no cerne desta investigação e da afirmativa de que a educação brasileira foi uma das mentoras para consolidar o racismo no Brasil, sendo grandemente responsável pela repercussão das práticas racistas no contexto escolar e da própria vida social, sendo muitos os profissionais da educação que são indiferentes e naturalizam os vários racismos da/sala de aula. Daí que se nota que essa naturalização do racismo é fruto dos próprios aprendizados no sistema educacional brasileiro.

Já na sua quinta conferência, na obra em alusão, intitulada “Crítica do Mito da Modernidade”, Enrique Dussel (1993) faz a introdução com Ginés de Sepulveda (*De la justa causa de la guerra contra los índios*), e constata o “Mito da Modernidade” em

três aspectos relevantes: a superioridade do conquistador; a inferioridade do conquistado (sendo a dominação para o bem do outro; a consistência do mito da Modernidade é vitimizar o Outro); e o sofrimento do conquistado, que será o preço da Modernidade. O autor traz para a realidade a Guerra do Golfo e as consequências do nascimento da Modernidades até nossos dias.

Ainda neste aspecto, Dussel (1993) distingue, historicamente, três posições teórico-argumentativas sobre a civilização e a conquista: A Modernidade como “emancipação” (Ginés de Sepúlveda); A Modernidade como utopia (Gerónimo de Mendieta); e *A crítica do mito da Modernidade* (Bartolomeu de Las Casas).

Na posição da Modernidade como “emancipação”, Dussel (1993) traz para a discussão Ginés de Sepúlveda, que a considerou como uma posição cínica, devido à sinceridade chocante em seus argumentos e o modo de expressar, como, por exemplo, a arquitetura dos Astecas e Incas não justificaria que são povos civilizados, pois serve simplesmente para demonstrar que eles não eram ursos, nem macacos e que não careciam totalmente da razão. Critica a vida em comunidade (ninguém tem propriedade) como falta de determinação suprema da Modernidade, a liberdade.

Dussel (1993) destaca Ginés Sepúlveda para entender o “mito da Modernidade” em três momentos: o eurocentrismo e a premissa maior, a falácia desenvolvimentista, os conquistados ganharam o desenvolvimento; por serem superiores, justifica-se a guerra, necessária para levar à civilização, o dominador não só é inocente, mas merecedor, e a violência é necessária; terceiro, eles são culpados porque já deveriam ter saído da barbárie e são irracionais quando se rebelam.

Desta forma, olhando para as injustiças históricas, Dussel (1993) constata que o “mito da Modernidade” promove uma inversão: a vítima inocente é transformada em culpada, o vitimador culpado é considerado inocente. O raciocínio de Ginés de Sepúlveda acaba caindo no irracionalismo - Modernidade posterior - justificando a violência ao invés da argumentação de inclusão do outro na comunidade de comunicação. Ele buscou em Santo Agostinho a metáfora da parábola do banquete para o anúncio do evangelho. (DUSSEL, 1993)

A última é *crítica da modernidade* - Bartolomeu de Las Casas - vai além do sentido crítico. Fala com autonomia sobre o sentido emancipador moderno, mas descobre a irracionalidade encoberta no “mito” da culpabilidade do outro. Ele nega as posições anteriores – a legitimação da violência da guerra inicial para “compelir” o Outro a fazer parte da “comunidade de comunicação”. Bartolomeu exige que o diálogo

com o Outro seja racional desde o início. Ele pensa que deve “modernizar” o índio, sem destruir sua humanidade; assumir a modernidade sem legitimar seu mito. Nos seus escritos, a providência divina estabeleceu, para todo o mundo e para todos os tempos, um só e único modo de ensinar aos homens a verdadeira religião, a saber: “a persuasão do entendimento por meio da razão e o convite e suave moção da vontade” (DUSSEL, 1993, p. 83).

O argumento acerca da racionalidade dos povos indígenas faz com que, no processo de civilização arguente, haja uma necessidade de convencer os gentios com testemunhos coerentes, para não se contradizer e caqueticamente ficarem eternos subalternos. Outra questão seria, não lhes obriga a crer, mas convencer por meio de argumentos. Seria uma participação numa “comunidade de argumentação”. De acordo com Bartolomeu, estas seriam as “condições de possibilidade racionais” para participar de uma comunidade de argumentação. Segundo Dussel (1993), Bartolomeu menciona as crueldades da guerra e as desaprova. E assim, contradiz sobre o mito da Modernidade, porque mostra que a violência não se justifica por nenhuma culpa do indígena. Defende a ideia de que a guerra é injusta.

Portanto, Bartolomeu alcançou o “máximo de consciência possível”. Colocou-se no lugar do Outro questionou as premissas da Modernidade como violência civilizadora. Se a Europa cristã é mais desenvolvida, deveria ter mostrado pelo modo como desenvolve outros povos sua pretensa superioridade. Mas fazendo com respeito à cultura do outro e respeitando sua alteridade (DUSSEL, 1993).

Dussel (1993) afirma no livro que as ideias de Bartolomeu foram sepultadas pela razão estratégica e pelo realismo cínico de Felipe II - e de toda a Modernidade posterior, que chegou ao sentido crítico ilustrado, e foi aplicada uma práxis violenta irracional, até praticamente os dias atuais. Neste raciocínio que estamos a desenvolver, que o racismo foi imposto até o presente momento, correlacionamos a Modernidade e a colonialidade criticadas por Dussel, e afirmamos que o racismo continua e pode permanecer no futuro.

Estas teorias demonstram o silenciamento das teorias subalternizadas no processo da construção do conhecimento testemunhal até o presente momento, e, o nosso intento é dizer que a educação seja um instrumento de humanização, que não desencadeie mais o que foi desencadeado como sofrimentos, anulações da pessoa humana, como no caso da escravização dos negros no Brasil que foram esquecidos pelo estado e retirados da condição de construtores de uma nação, jogados nas favelas e rincões de pobreza. E ainda mencionados pelos “superiores brancos”, vindo da pobreza

européia e representados como os “vencedores”, os que trabalharam para vencer protegidos pelo Estado e pelo sistema econômico brasileiro.

As contribuições de Dussel, como o resgate feito por Silveira e Agostini nos traz o respaldo de que estas teorias permanecem até o presente momento, de que estas teorias foram usadas na educação até a presente data, como fonte verdadeira e com poucos questionamentos. Apesar dos questionamentos desde o início da Modernidade, através dos escritos “humanistas ou não” de Ginés Sepúlveda, Gerónimo Mendieta e Bartolomeu de las Casas, suas ideias e posicionamentos não foram acatados pelos poderes constituídos da época.

Os três autores mencionados acima mostraram as várias vertentes (Modernidade, pós-modernidade e crítica) que permanece até nossos dias. Como já mencionamos, estas teorias só se tornam realidade e são inseridas na academia quando os chamados intelectuais as trazem para sala de aula. Continuamos pensando na responsabilidade que os profissionais da educação têm na formação de uma sociedade. Sabemos que existem as leis que podem influenciar e até impor seus conteúdos, porém, entendemos que quem determina e são multiplicadores dessas teorias são os pesquisadores, intelectuais e mestres.

Os chamados “poderes” ocidentais têm a autoridade política, entretanto, quem tem o dever de ensinar são os educadores que estão em sala de aula. Considerando-se pensadores como Sepúlveda, Mendieta e Las Casas, questionamos: Quais as teorias que prevaleceram até nossos dias? Quem foram os mentores dessas ideias? Qual a teoria que prevaleceu?

Com este questionamento acreditamos que “outra educação é possível” e como já mencionamos acima da mesma forma que durante séculos a educação brasileira percorreu uma filosofia eurocêntrica isto não significa que esta seja uma regra. A partir do momento que nesta educação surgem educadores pensantes existe a grande possibilidade de encontrar novos caminhos e novos olhares e é neste viés que, a seguir, queremos mencionar a Lei 10639/03, sancionada em 2003, portanto, há vinte anos, pensamos que ela é e está sendo um dos recursos para desconstruir os caminhos percorridos até o momento no sistema educacional brasileiro.

Não consideramos que ela seja a única forma de desconstruir o sistema educacional brasileiro, pois sabemos que existem intelectuais pensando a educação indígena, a educação inclusiva, educação do campo, e tantas outras. Porém, a seguir

vamos mencionar algumas práticas de educadoras/es que implementaram e implementam a “História e cultura afro-brasileira e africana” em sala de aula.

### **A Lei 10639/03 “história e cultura afro-brasileira e africana”**

O Brasil, pela sua história de escravização do continente africano, gerou um país racista. As práticas educacionais do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, nas escolas, ainda manifestam muitos preconceitos étnico-raciais e discriminações. Mas, junto também com essas práticas discriminatórias, as resistências se fizeram presentes nas atitudes éticas de pessoas autóctones, educadoras, pessoas negras/pretas e/ou brancas que reconheceram a importância de gerar atitudes que contribuam para o bem comum para que haja justiça, igualdade, equidade e a paz social.

Nesta perspectiva necessitamos ressignificar, debruçar e pesquisar práticas educativas antirracistas com a pretensão de um olhar inovador sobre a temática do antes e depois da promulgação da Lei nº 10639/03. Uma das maneiras de nos tornarmos mais humanos na educação é buscarmos sair da mesmice de gestos costumeiros da sociedade, neste caso, a sociedade educacional brasileira. Como *ser humano* à procura de uma humanização ética, estamos pesquisando e tentando aprofundar o processo de reeducação do povo brasileiro para com vistas à superação das mazelas e da crueldade do racismo à brasileira.

Conforme dito acima, como houve um processo de construção de racismo na educação, aqui demonstraremos que o sancionamento da Lei 10639/03 foi um início da desconstrução do projeto educacional colonial, porém, não basta ter a Lei é necessário que ela seja implementada. Assim, a seguir, trazemos educadoras que com suas praxis em sala de aula fazem acontecer uma educação que nos dá a esperança de que é possível uma “outra educação” no “aqui” e “agora”.

Na nossa tese de doutorado em andamento optamos por trabalhar com os professores que implementaram e implementam a “História e Cultura africana e afro-brasileira” nas escolas públicas nestes 20 anos da Lei 10639/03, tentando desvendar e problematizar: quais as motivações que levaram algumas/es educadoras/es a trabalharem a temática da História e Cultura Afrobrasileira e Africana antes e depois da implementação da Lei nº 10639/03 e o impacto inovador de sua atuação nos espaços educacionais nas escolas? Para atingir este escopo investigamos as motivações éticas, políticas, formais ou legais, sociais e situacionais das educadoras cuja práxis incorpora a

temática da História e Cultura Africana e Afro-brasileira em sala de aula. Queremos entender o que leva estas professoras a colocar em prática a ideia de que não basta não ser racista, mas é necessário ser antirracista.

Mediante esse desafio, buscamos algumas educadoras (cinco) que adotaram práticas educacionais em sala de aula implementando a lei já citada. Duas delas são educadoras conhecidas pelas repercussões de suas práticas vivenciadas e que foram anunciadas na mídia do Distrito Federal-DF, pelo período que trabalharam na Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal-SEEDF. As outras três, conhecemos pelas suas pesquisas falando de suas realizações como profissionais e de suas vivências em sala de aula.

Para uma melhor representatividade, procuramos professoras oriundas de várias regiões do país: como já mencionamos duas educadoras do Distrito Federal, uma do Pará, outra do Rio Grande do Norte e a última do Rio Grande do Sul. Dentre elas duas são aposentadas, as outras três ainda estão atuando em sala de aula. As duas professoras aposentadas são especialistas em educação e são sempre solicitadas como palestrantes e prestando assessorias no DF e outras regiões. A do Rio Grande do Sul está fazendo o seu doutorado em Educação e trabalha no ensino infantil e no ensino médio no curso do magistério; a do Pará, também fazendo doutorado em educação, leciona no ensino fundamental e médio; e a do Rio Grande do Norte fez o doutorado em educação e trabalha no ensino médio.

Depois de pensar as origens do racismo que fundamentou o esquecimento do “outro” na academia brasileira, relembramos que escolhemos pensar a população Afropindorâmica, isto é, povos quilombolas, negros e indígenas. E não significa que ela será a única beneficiária, visamos o resgate de paridade de justiça no sistema educacional brasileiro. Lembramos, ainda, que estamos delimitando nosso estudo à educação formal. Raciocinamos que nestes últimos anos, depois de uma longa caminhada do Movimento Negro no Brasil, que a pesquisadora Nilma Lino Gomes em seu livro: “O Movimento Negro educador” sustentou que o movimento negro “*é um ator coletivo político que foi constituído de vários grupos e entidades políticas em várias regiões do país*” que nos consideramos como um dos principais atores responsáveis pelo desmonte que aqui estamos singularizando a desconstrução do colonialismo do sistema educacional brasileiro. A autora afirma:

Essa rápida retrospectiva das demandas e realizações do Movimento Negro em prol da educação no Brasil e a sua transformação em respostas de Estado por meio de políticas públicas e demais ações institucionais revelam o protagonismo desse movimento social como um ator político e um educador. Ator político que produz, constrói, sistematiza e articula saberes emancipatórios produzidos pelos negros e negras ao longo das suas trajetórias na sociedade brasileira. Tais ações têm como foco a população negra, mas não se restringem a ela. Visam à construção da sociedade e da educação como espaços/tempos mais igualitários, democráticos e justos para todos. (NILMA, GOMES, 2020, p. 38).

A lei 10639/03 foi incluída nos artigos 26-A e 79-B da LDB (Leis e diretrizes Bases) e tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africanas nas escolas públicas e privadas dos ensinos fundamental e médio. E mais tarde foi regulamentada pelo parecer CNE/CP 03/04 e pela resolução CNE/CP 01/04 e teve uma nova alteração pela Lei 11.645/08 que entrou em vigor com a temática indígena. Ela não originou de um decreto ou de uma busca individual de um intelectual, como bem fundamentado pela pesquisadora Nilma Lino Gomes ela foi reivindicação do movimento negro que foi sancionada em 2003, inserindo um olhar diferencial no sistema educacional brasileiro. Ação não só no processo de descolonizar, mas de revolucionar a pesquisa inovadora, reconstruindo a educação do Brasil.

Para implementação da lei queremos destacar que apesar de o sistema educacional ter práticas racistas, esta mesma sociedade luta para contrapor e desconstruir esta educação colonial inserindo neste sistema educacional a lei 10639/03 trabalhando as africanidades que a pesquisadora e também relatora da lei refere como:

...as raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma, estamos, de um lado, nos referindo ao modo de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprio dos negros brasileiros, de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem do seu dia-a-dia. (PETRONILHA, SILVA, 2011, p. 92).

Estas africanidades, muitas educadoras foram construindo ao longo de suas caminhadas e vivências em sala de aula. Por isso, na minha tese de doutorado em andamento optamos por trabalhar com os professores que implementaram a “História e Cultura africana e afro-brasileira” nas escolas públicas do Brasil. As educadoras entrevistadas batizamos com as cores do Ipê cerrado. Que aqui chamaremos de Ipê Roxo, Ipê Rosa, Ipê Branco, Ipê Verde e Ipê Amarelo. Analisando as falas das educadoras que implementam a lei 10639/03 elas falam que estão distanciando desta

educação colonial e trazendo para suas alunas que fazem o magistério este diferencial.

Vejam a fala da educadora Ipê Branco:

*Hoje eu tenho construído tanto com as meninas do normal Colégio XXXX, quanto com a educação infantil na escola XXXX, eu tenho buscado construir uma prática na direção da interculturalidade, porque eu acredito que a gente necessita ser pessoas que se distanciam da colonialidade, porque assim a gente pode se reconhecer e se preservar e se valorizar nas nossas experiências, nas nossas histórias, no nosso conhecimento, nas nossas memórias. E nessa relação em que esses estudantes acabam tendo com outras formas de aprendizado e reconhecimento e com outros saberes, as pessoas constroem nos seus cotidianos, outras experiências. Elas passam a olhar para o cotidiano de uma outra forma, e eu sempre provoço tanto os adultos, como as crianças a fazer o exercício permanente, mas é necessário de sempre se questionar, bom se eu tenho dez bonecas, por que a minha coleguinha tem só uma? É justo? Por que o meu pai e minha mãe têm trabalho e os pais do outro colega não tem? Lá com as gurias do normal a gente fazia uma leitura humanizada de que por que que o meu aluno vem calçado, por exemplo, dois números maior do que o dele? O que acontece? A gente pode falar que as oportunidades são iguais, quando um vem de Nike e o outro vem com um calçado que ganhou de alguém, lá na comunidade? Então, para mim as práticas e as intervenções elas precisam responder, para que a gente reflita acerca das nossas necessidades, do espaço que a gente vive, da sociedade que a gente tem, para que a gente se perceba como responsável por essa mudança e para mim isso pode ser feito tanto lá com a educação infantil, quanto com as gurias do normal. (Excerto da EN, Educadora Ipê Branco, outubro de 2021).*

Quando ouvimos a fala da educadora que aqui estamos chamando de Ipê Branco, percebemos como ela reflete sobre as africanidades em sala de aula. Para descolonizar, ela reconhece que está valorizando e preservando nossas histórias e memórias, isto é, insere o estudo das africanidades concretizando o modo de ser e a forma de lutar do negro no Brasil. O outro ponto forte de ensinar é a maneira que ela leva o questionamento da realidade das discrepâncias sociais para sala de aula, tanto para os estudantes adolescentes do magistério como para as crianças do ensino infantil. Ela vivencia o Paulo Freire quando ele diz:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 1996, p.32).

A elegância intelectual como ela vivencia sua práxis em sala de aula trabalha o mesmo tema para seres humanos de etapas diferentes para o magistério ela exemplifica a realidade com o tênis para o ensino infantil exemplifica com a boneca. A sua inquietação advinda da busca na inserção das africanidades desperta a curiosidade por suas impaciências com as injustiças sociais diante do processo histórico brasileiro.

A seguir a educadora expõe sua práxis em sala de aula e menciona o motivo pelo qual ela implementa a lei e o por que acredita e respeita a legislação. A mestre Ipê Branco tem o entendimento das políticas públicas, na entrevista ela foi perguntada porque ela implementava a Lei 10639/03 se ela poderia fazer como muitas professoras negligenciar e boicotar a lei. Vejamos a resposta da educadora:

*Acho que o trabalho tem que ser realizado, é o respeito à legislação e é o que estabelece a legislação, não tem espaço para negociação, eu quero, eu não quero, eu acredito, eu não acredito. Ele tem que ser realizado, e a legislação ela não nasce por conta de uma vontade de uma ou duas pessoas, ela é produto de uma luta dos movimentos negros, de organizações negras para que ela pudesse ser construída. Nós estamos quase vinte anos da Lei 10.639, e a gente ainda está discutindo a presença e ausência e aí eu acho que assim oh, isso ilustra o país que a gente está e como a sociedade desse país se mobiliza e se movimenta por conta do racismo que carrega. Então, às vezes quando eu falo assim, eu trabalho a partir das necessidades, talvez eu possa estar no espaço em que as pessoas, os meus, iguais a mim não percebiam essas necessidades e o meu fazer pedagógico e o meu compromisso com quem eu sou e com as pessoas, precisa trazer isso para a roda. (Excerto da EN, Educadora Ipê Branco, outubro de 2021).*

Nesta fala, a entrevistada traz a sustentação da pesquisadora NILMA GOMES, citada acima, quanto à importância da lei que não seria qualquer lei, ela tem uma construção diferenciada, ela foi construída ao longo de vários séculos. No nosso entendimento, o movimento negro não surgiu no século XXI é trajetória do primeiro africano que pulou do navio e não atravessou o Atlântico por que não aceitou a crueldade que lhe aguardava na “América”. Os quilombolas que ariscavam suas vidas fugindo das mãos dos seus “senhores” e partindo para insegurança futura, isto é, não sabiam se conseguiriam, se seria encontrado ou se encontraria um lugar para viver e construir suas vidas. A educadora do Ipê Branco se coloca no lugar do outro, tem consciência do que ela representa enquanto “educadora” e enquanto pessoa e a responsabilidade social e histórica de um país onde ela vive.

Sabemos que é a fala de uma das cinco educadoras entrevistadas, trouxemos para o debate a visão de uma das educadoras que investiram na implementação da Lei

10639/03, o que podemos perceber que mediante os processos históricos brasileiros e a situação que as estatísticas provam entre brancos e negros tanto no mercado de trabalho, como na vida política, e da distância econômica entre brancos/as e pretas/os, pardos/as gerado pelo processo histórico, acreditamos que a educação seria um dos maiores investimentos que o Brasil deveria apostar.

Entretanto, quando ouvimos educadoras como a Ipê Branco com uma experiência e vivência acadêmica com uma práxis diferenciada e demonstrando que não basta não ser racista, é necessário ser anti-racista, expressando o interesse em educar crianças e adolescentes que saibam questionar a realidade da sociedade em que não só pensamos que uma outra educação será possível, mas nasce a esperança de mundo melhor.

No processo da implementação da lei percebemos que não foi e não está sendo fácil. Nestas duas décadas do sancionamento da Lei foi preciso ousadia e muita sabedoria e percebemos que não basta ter vontade e conhecimento é preciso ter sabedoria para transgredir, para educar. A nossa educadora Ipê Roxo, na sua entrevista, quando foi perguntada sobre a implementação da lei, ela relata o processo como iniciou sua luta e também suas vitórias e reconhecimento no período em que atuava em sala de aula.

*(...) nessa caminhada educacional e buscando sempre o melhor para os meus alunos, eu recebi também algumas premiações em parceria com outros colegas, geralmente eu começava trabalho diferenciado sozinha e inclusive era chamada de louca, porque tava ali ousando, colocando coisas que eles consideravam impossível, mas depois que eles começavam a ver os resultados, eu arrumava parceira dentro da escola e no fim os projetos acabavam indo para os PPP, e aí passava de ser um projeto (Educadora Ipê Roxo) para ser um projeto da escola, então isso para mim era o marco maior quando chegava a isso, uma escola a reconhecer, ceder e toda a escola caminhar naquela linha. O primeiro na área de alfabetização na teoria da construção do conhecimento, então eu recebi a premiação pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, depois recebi em parceria com outros colegas também, nós éramos três, eu, XXX e XXX recebemos o prêmio pelo MEC a nível nacional com o trabalho que a gente fez: Construtivismo e perspectiva de educação para o acontecer pleno. (Excerto da EN, Educadora Ipê Roxo, outubro de 2021).*

Entendemos que a educadora Ipê Roxo transgride para inovar, faz o diferencial na escola com sua capacidade de liderança, contagia seus colegas e leva a escola a cumprir sua missão de transformar para uma educação libertadora. Sua ousadia na sala

de aula e com seus projetos repercute no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. É o que a escritora e educadora Bell Hooks nos lembra:

Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência. (BELL HOOKS, 2017, p. 36).

Educadoras como Ipé Roxo transformam os nossos currículos integrando os vários âmbitos social, político e cultural andam na contramão do sistema de dominação. Trabalhar uma pedagogia engajada é articular a escola fazendo um círculo hermenêutico que inclui colegas e alunos para resistir os impedimentos à implementação de políticas públicas educacionais como o caso da Lei 10.639/03. Além disso, o depoimento que vemos a seguir mostra que é necessário aprofundar e pesquisar sobre as questões raciais. Por isso a Ipé Roxo recebe vários prêmios, porque ela não trabalha sozinha, ela trabalha em sala de aula, com os colegas e transborda para o público em geral, contribuindo, por exemplo, com o MEC- Ministério da Educação, CEERT, troféu da Rainha Ninja, em outros estados como o exemplo de Minas Gerais:

*Depois eu aprofundando e estudando um pouquinho mais sobre as questões étnico-raciais, (...)Então foi e recebemos em São Paulo do CEERTE- Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Étnico-Racial, recebemos a premiação com o projeto: Negro que te quero ser negro pela publicação dele. Depois recebemos de novo pelo MEC nível nacional de novo, daí foi à premiação também com o projeto: Negro que te quero ser negro e temas de projetos. (...)eu recebi o troféu Rainha Nzinga, recebi inclusive não foi nem aqui, foi nos Montes Claros em Minas Gerais, aí ele tem esse projeto que todo o ano, eles escolhem mulheres negras que tinha trabalhos significativos para serem premiadas com esse troféu. (Excerto da EN, Educadora Ipé Roxo, outubro de 2021).*

A educadora Ipé Roxo relata sua trajetória também como pesquisadora, seus prêmios e, como vimos transparece em suas falas e capacidade de liderança. Gostaríamos de mencionar, aqui, o início de uma conferência do Professor Doutor José Libânio para a pós-graduação

Uma universidade que se preze precisa ter excelentes professores, com domínio do conteúdo, capacidade investigativa e formação pedagógica, isto é, professores que lidem de forma rigorosa e

competente com o saber científico e tecnológico e que saibam ensinar com competência esse saber.

Ele está dizendo de uma professora na Universidade, e quero colocar que a práxis de uma educadora em uma “escola pública” consegue transformar a educação fazendo com que as políticas públicas se torne em “saberes” como a educadora Ipê Roxo, que vai em busca do conhecimento como ela disse: “*Depois eu aprofundando e estudando um pouquinho mais sobre as questões étnico-raciais...*”. Em sala, ela não está contente com o conhecimento adquirido na Universidade, isto é, não foi o suficiente no seu período de formação, ela compreende a necessidade de formação permanente. Portanto ela aprofunda e estuda sobre as “*questões étnico-raciais*” e traz para sala de aula e para seus colegas, coloca o PPP da escola, que já deveria estar contemplado a Lei 10.639/03, faz a revolução na sua escola, transborda fora da escola, recebendo vários prêmios que não são seus, mas enriquecimento para toda comunidade escolar.

*Então foi um projeto que sempre encontrou muita resistência dentro da escola, ele chegou a ser incluído no Projeto Político Pedagógico da escola, mas a escola nunca abraçou de verdade né, era um projeto nosso que se tornou da escola no papel, porque na prática a gente ainda continuava sempre fazendo todo o trabalho. Então, um projeto conhecido pela Secretaria de Educação, pelos professores aqui dentro do Gama, (Educadora Ipê Roxo) teve a oportunidade de estar conosco algumas vezes, e nós levamos muita gente boa para dentro da escola né, professores, levamos jornalistas, levamos gente muito boa. (Excerto da EN, Educadora Ipê Rosa, outubro de 2021).*

A Lei 10.639/03 revolucionou a educação e ela tem um diferencial: a comunidade escolar que insere no PPP os projetos antirracistas, são as educadoras que organizam, elas que pesquisam sobre a temática “História e Cultura Afrobrasileira e Africana”. Vejamos, a educadora Ipê Roxo implementou um projeto na sua escola, e vai na escola da Ipê Rosa para incentivar e fortalecer a implementação da Lei na escola.

A educadora Ipê Verde expõe que, nos primeiros anos depois da promulgação da Lei, era difícil encontrar livros, só mais tarde começaram a chegar Kits nas escolas oferecendo oportunidades para trabalhar com temas relacionados às crianças negras. Vejam a seguir.

*(...)Mas era muito difícil ter um livro com personagens protagonistas negros para criança, que não fosse três vezes o valor do outro, como os brinquedos e como várias outras questões né, então, assim era. Começou nesse momento as escolas receberem kits, a ter o acesso a*

*esse material, então claro, aí fica muito mais fácil da gente trabalhar quando a gente tem um material, como para todas as outras questões da escola né. (Excerto da EN, Educadora Ipê verde, outubro de 2021).*

Com a dificuldade de encontrar material didático e falta de formação para os professores, a Ipê Amarelo, para implementar a Lei, teve iniciativa própria fazendo algumas formações pelo movimento negro da sua cidade. Não existe, por parte do Estado, um interesse para formação continuada dos Professores:

*(...)logo que saiu a lei, sem nenhuma formação, nós não tivemos, como eu te falei a única formação que eu tive foi em 2011 na Federal daqui, na Casa Brasil-África, que proporcionou essa formação para os educadores, para o movimento negro, para o movimento dos terreiros, foi a única formação que eu tive até agora. As outras, os outros conhecimentos que eu procurei foi a autoformação. O Estado não tem o compromisso para a formação continuada para nós professores e professoras desse estado, não tem. O município ainda faz mais formação, mas o Estado, a SEDUC do XXXX, ela não tem, eu não vejo. (Excerto da EN, Educadora Ipê amarelo, outubro de 2021).*

Portanto, podemos perceber que as cinco educadoras que implementaram a Lei 10.639/03, todas elas mostraram uma postura ética como profissional da educação mesmo sem terem recebido uma formação acadêmica no sistema educacional brasileiro elas aproveitaram formação oferecida pelo movimento negro e fizeram a investigação sobre o tema. Lutaram para serem inseridas no PPP da escola, articularam com seus pares e nestes vinte anos de comemoração da lei, estão fazendo um diferencial na educação brasileira.

### **Considerações finais**

Para além da contextualização histórica através da revisão bibliográfica, ao visitar a Lei 10639/03, nosso objetivo final foi o de demonstrar que (i) o processo de escolaridade contextualizado a História Africana e Afrobrasileira pode ser o caminho certo para uma reforma muito mais profunda nos currículos escolares no Brasil em resposta ao projeto colonial de racialização dos conteúdos escolares; e, (ii) esta lei pode igualmente ser um vetor determinante para um modelo de formação de um ensino integrador e intercultural.

Um modelo integrador que responde de forma a minimizar o impacto e a continuação de um paradigma colonial, de encobrimento cultural e histórico e silenciamento epistêmico, deve ser visto para além da reflexão, como um projeto conciliador e não antitético. Ademais, pode contribuir para diminuição da reprodução da exclusão e discriminação étnico-racial, de classe, de gênero, dentre outras. Deste modo,

é inteligível entender que todos os grupos subalternizados ou que se encontram à margem da sociedade contemporânea têm algo em comum, são vítimas de um processo histórico de subalternização e silenciamento, lutam pelo seu reconhecimento e garantia de direitos fundamentais, pelem por terem reconhecidas e respeitadas suas diferenças, combatem pelos direitos de ter direito.

### Referências

BRASIL. MEC- Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília- DF – outubro, 2003.

BUARQUE, Sérgio. Raízes do Brasil. 26ª edição. Companhia das Letras. 1999.

CASTIANO, José; NGOENHA, Severino. Engajamento por uma educação global: Ensaio sobre Filosofia Africana, Educação e Cultura Política. Maputo: Editora Educar, 2011.253P.

DUSSEL, Enrique. 1492 O encobrimento do outro: origem do mito da Modernidade. Trad. Jaime A. Clasen, Petrópolis: Editora Vozes, 1993.196 p.

FREIRE, Gilberto. - Casa grande Senzala – Formação da Família Brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48ª edição. Ed. Global. 2003.

FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_, Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, Henry. Pedagogia crítica, Paulo Freire e a coragem para ser político. Revista e- Curriculum, vol. 14, núm. 1, janeiro-março, 2016.

GONÇALVES, Luis, A. 500 anos de educação no Brasil. Belo horizonte: autêntica, 2ªed, 2000.

GOMES, Nilma L. O movimento negro educador - Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.154p.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2017.283p.

HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. 26ª edição. Companhia das Letras. 1995.

KODJO-GRANDDVAUX, Séverine, Filosofias Africanas. Florianópolis, SC: Cultura e Barbárie, 2021.

LIBÂNEO, José C. *O campo teórico-investigativo da pedagogia, a pós-graduação em educação e a pesquisa pedagógica*. Revista Educativa (UCG), Goiânia, vol. 11, no 1 (2008).

Mandela, Nelson. *Longa Caminhada para a Liberdade*. Rio de Janeiro: Alta Books. Editora, 2020.

MILLS, W. Charles. O contrato racial. Tradução de Teófilo Reis e Breno Santos. 1º ed. Editora Zahar. Rio de Janeiro. 2023.

NGOENHA Severino E., CASTIANO José P. *Pensamento Engajado: Ensaio sobre Filosofia Africana, Educação e Cultura Política*, by 183-196. Maputo: Educar, 2001.

QUIJANO, Anibal. *Textos de fundación*. Compiladores Zulma Palermo; Pablo Quintero. Argentina: Ediciones del Signo, 2014.

RAWLS. John. Uma Teoria da Justiça. Tradução de Carlos Pinto Correia. 3ª edição, Editora Presença, Lisboa: Martins Fontes, 2013.

RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Global Editora, 2015.

SILVA, P.B.G. *Entre Brasil África: construindo conhecimento e militância*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SILVEIRA, C. R. da. AGOSTINI, N. *A Bóis no discurso do logos: pessoa/ participante hígida em projetos de pesquisa em saúde no Brasil*. Conjectura: Filos. Educ. Caxias do Sul, v.22, n.3, 536- 560, set./dez.2017.

Recebido em maio de 2023.  
Aprovado em agosto de 2023.