

IGUALDADE ÉTNICO-RACIAL E EDUCAÇÃO: SENTIDOS E POSSIBILIDADES DA LEI 10.639/03¹

ETHNIC-RACIAL EQUALITY AND EDUCATION: SENSES AND POSSIBILITIES OF LAW 10.639/03

Milene Cristina Santos²

RESUMO

A Lei 10.639/03 tornou obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nos ensinos fundamental e médio. Concebida ou como política multicultural de reconhecimento das diferenças, ora como ruptura epistemológica revolucionária, a legislação aponta para a necessidade de combater o eurocentrismo e a discriminação racial em ambiente escolar, por meio de uma educação para as relações étnico-raciais transversal e interdisciplinar. O presente artigo pretende mapear alguns sentidos e possibilidades de aplicação da Lei 10.639/03 na educação em direitos humanos, e alertar contra a armadilha colonial do exotismo, que insiste em essencializar e homogeneizar a história e a cultura afro-brasileira nos estereótipos do mito da democracia racial.

Palavras-chave: Lei 10.639/03. Educação em direitos humanos. Igualdade étnico-racial.

ABSTRACT

Law 10.639/03 made it compulsory to teach African and Afro-Brazilian history and culture in primary and secondary education. Conceived either as a multicultural politics of recognition of differences or as a revolutionary epistemological rupture, the legislation points to the need to combat Eurocentrism and racial discrimination in school environment through an education for cross-racial and interdisciplinary ethnic-racial relations. This article intends to map some meanings and possibilities of applying Law 10.639/03 in human rights education, and to warn against the colonial trap of exoticism, which insists on essentializing and homogenizing Afro-Brazilian history and culture in the stereotypes of the myth of Racial democracy.

¹ Uma versão modificada deste artigo será apresentada no 13º Congresso Mundial de Mulheres e Fazendo gênero 11: transformações, conexões e deslocamentos, que acontecerá em Florianópolis, dos dias 30 de julho a 04 de agosto. Esclareço, ainda, que este artigo representa o início de uma agenda de pesquisa que será ampliada e desenvolvida durante o doutoramento.

² Doutoranda em Direito do Estado pela USP. Mestre em Direito, Estado e Constituição pela UnB. Autora do livro "Intolerância religiosa: do proselitismo ao Discurso de ódio". Belo Horizonte: Ed. D'Plácido, 2017. Minicurriculo

Key words: Law 10.639 / 03. Human rights education. Ethnic-racial equality.

Introdução

A formação da sociedade brasileira foi permeada de injustiças históricas contra indígenas e negros, como salienta Dalmo Dallari (2007). O autor ressalta a história do genocídio da população indígena, bem como as perversas heranças da escravidão africana em termos de preconceitos, discriminações e negações de direitos. Nesse processo histórico, a concretização das promessas igualitárias da Constituição de 1988 afigura-se imprescindível:

A Constituição brasileira de 1988, elaborada logo após o período ditatorial, foi a expressão dos anseios de liberdade e democracia de todo o povo e foi também o instrumento legítimo de consagração, como força jurídica, das aspirações por justiça social e proteção da dignidade humana de grande parte da população brasileira, vítima tradicional de uma ordem injusta que a condenava à exclusão e à marginalidade. (DOLLARI 2007, p. 29)

Desde o preâmbulo da Constituição, apresenta-se o objetivo fundamental da República Federativa do Brasil de construir uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na dignidade humana, na liberdade e na solidariedade, e engajada na promoção do bem de todas, sem quaisquer preconceitos ou discriminações (art. 1º, inciso III, e art. 3º, incisos I e IV). Nas suas relações internacionais, o Brasil comprometeu-se a defender a prevalência dos direitos humanos e a autodeterminação dos povos, repudiando o racismo (art. 4º, incisos II, III e VIII). Ao elencar os direitos e garantias individuais, estabelece-se que a “lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais”, determinando em mandamento expresso de criminalização que o racismo constituirá crime inafiançável e imprescritível, nos termos da lei (art. 5º, incisos XLI e XLII).

Apesar dos imensuráveis desafios da sociedade brasileira para realizar os ideais de justiça e dignidade humana expressos na Constituição, Dallari (2007, p. 47-48) defende a importância de continuar a sonhar com os direitos humanos, rompendo as barreiras dos privilégios sociais:

A sociedade ultra-individualista, criada pelos colonizadores europeus e acentuada no século XX pela interferência do capitalismo internacional, está cedendo lugar a uma nova sociedade de indivíduos associados, que começam a descobrir a importância da

solidariedade [...]. A utopia de um país de pessoas realmente livres, iguais em direitos e dignidades começou a desmontar. As barreiras do egoísmo, da arrogância, da hipocrisia, da insensibilidade moral e da injustiça institucional, que até hoje protegeram os privilegiados, apresentam visíveis rachaduras. (DOLLARI 2007, p. 47-48)

A Constituição Federal de 1988 afirma o direito fundamental à educação, que pertence à categoria dos direitos sociais, econômicos e culturais, como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser efetivado com a colaboração da sociedade civil, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e sua preparação para o exercício da cidadania (art. 205, CF). Ademais, assumiu compromisso com **(i)** o exercício dos direitos culturais, **(ii)** acesso às fontes da cultura nacional, **(iii)** valorização e difusão das manifestações culturais, especialmente das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (art. 215, caput e §1º, da CF). Por fim, merece destaque o dispositivo acerca do ensino da história do Brasil, estabelecendo que este levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro (art. 242, §1º, da CF).

Embora a Constituição Federal afirme a igualdade de todos perante a lei (art. 5º, caput), estudiosos do direito reconhecem que essa afirmação, meramente formal, da igualdade, embora imprescindível num Estado Democrático de Direito, não é suficiente para transformar, na materialidade da existência, as inúmeras desigualdades econômicas e sociais, bem como a ausência de reconhecimento das diferenças dos grupos minoritários. Flávia Piovesan (2006, p. 30) menciona três dimensões da igualdade, de caráter cumulativo: **(i)** igualdade formal como superação dos privilégios, e afirmação igualitária de todos perante a lei; **(ii)** igualdade material como superação das desigualdades econômicas e sociais; e **(iii)** igualdade material como reconhecimento das diferenças. Com base em Nancy Fraser e Boaventura de Sousa Santos, Piovesan compreende a justiça como bidimensional, isto é, abrangendo tanto demandas por redistribuição (para superação das desigualdades econômicas e sociais) como por reconhecimento (para superação dos preconceitos sociais que redundam na negação da igualdade de consideração e respeito, que deve existir entre os cidadãos de um Estado Democrático de Direito).

Partindo da constatação da desigualdade de acesso da população negra às instituições de ensino em todos dos níveis, bem como do racismo sofrido por crianças e adolescentes negros em ambiente escolar (CAVALLEIRO, 2001, passim), desde o princípio o Movimento Negro erigiu a educação como pauta prioritária de atuação. Na década de 30, a Frente Negra Brasileira apresentava três finalidades: congregar, educar e orientar. Tanto a Frente Negra quanto o Teatro Experimental do Negro (TEN) criaram cursos de alfabetização, arte e cultura para adultos e crianças (NASCIMENTO, 2001, p. 121). O primeiro Congresso do Negro Brasileiro, organizado pelo TEN na década de 50, já continha a proposta de tornar visível a história e a cultura da população negra³ nos currículos oficiais de ensino.

No que se refere às crianças e aos adolescentes, as tensões raciais mais identificadas são: **(i)** professores que reproduzem apelidos raciais pejorativos ou que silenciam quanto a xingamentos, ofensas e ironias preconceituosas; **(ii)** não acolhimento institucional de denúncias de racismo e silenciamento das crianças e adolescentes que denunciam o racismo; **(iii)** material didático que reforça representações e estereótipos negativos da população negra, ao mesmo tempo em que reproduzem a supremacia branca por meio de uma educação eurocêntrica; **(iv)** maiores índices de repetência e evasão escolar entre as crianças e adolescentes negros (NASCIMENTO, 2001, p. 121; ANDRADE E CARREIRA, 2015, p. 13). A luta histórica do Movimento Negro resultou na proteção constitucional da história e da cultura afro-brasileira, bem como em leis infraconstitucionais voltadas tanto ao acesso à educação, quanto ao seu conteúdo programático.

O Estatuto da Igualdade Racial – Lei 12.288 de 2010 – adotou expressamente as políticas de ações afirmativas, e a Lei 10.639 de 2003 tornou obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, 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” por meio do acréscimo, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), do art. 26-A. Exigiu, ainda, a

³ Apesar de compreender que há várias matrizes culturais e descendências africanas no Brasil, empregarei os termos “história” e “cultura” “africana” e “afro-brasileira” no singular, e não no plural, apenas para ser coerente com a nomenclatura da Lei 10.639/03.

transversalidade do ensino dos conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira, bem como especial abordagem nas disciplinas de Educação artística, Literatura e História Brasileiras. A Lei 11.645 de 2008, por sua vez, alterou a redação do art. 26-A⁴ da LDB para adicionar a obrigatoriedade do estudo dos povos indígenas, sua história, suas lutas e sua contribuição para a formação social, econômica e política do Brasil.

Merece destaque, ainda, a Resolução n. 01, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional do Ministério da Educação, que obriga as instituições de ensino superior a incluir em seus cursos a educação das relações étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos do Parecer CNE/CP 3/2004⁵. O Plano Nacional de Direitos Humanos 3 (PNDH 3) estabelece diretrizes para a educação em direitos humanos, a qual deve primar pela transversalidade e transdisciplinaridade (diretriz 19), garantindo a igualdade na diversidade, ao promover as diferentes expressões culturais, igualmente merecedoras de dignidade e respeito (diretriz 10).

As legislações infraconstitucionais supramencionadas alinham-se tanto com a força normativa dos princípios e regras constitucionais, quanto aos anseios da sociedade civil organizada que busca combater o eurocentrismo nos ambientes escolares e acadêmicos, o qual, por sua vez, reproduz o racismo estruturante das relações sociais. Para Munanga, os instrumentos de trabalho

[...] na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos

⁴ 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".

⁵ Outros marcos normativos e documentos são relevantes, tais como o Plano Nacional de Educação (2014); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (2004); o Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (2008); as Diretrizes curriculares da educação escolar quilombola (2012); as Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica (2010); as Diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos (2012), os Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola (2013); o documento Contribuições para a Implementação da Lei 10.639/2003 (2008) e os pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE). Cf. Andrade, Allyne e Carreira, Denise (orgs.). O Ministério Público e a Igualdade étnico-racial na educação..., p. 14.

viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. (MUNANGA, 2005, p. 15).

No entanto, os obstáculos enfrentados para o cumprimento da lei são inúmeros: eurocentrismo, epistemicídio e discriminação racial em ambiente escolar e universitário. Apesar de todas as dificuldades, que aprofundaremos a seguir, o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira têm avançado nos ensino fundamental e médio, especialmente nos cursos de Pedagogia, História e Literatura, mas em outros cursos de ensino superior há maiores lacunas. Pretendo refletir sobre alternativas para a promoção da igualdade étnico-racial na educação, que estejam comprometidas com a implementação da Lei 10.639/03, a partir de epistemologias negras, feministas e pós-coloniais.

Epistemologias negras, feministas e pós-coloniais

Branquitude pode ser definida como o conjunto de significados e privilégios, materiais e simbólicos, socialmente atribuídos aos brancos, identificados por sua brancura (pele) e por seus traços fenotípicos mais ou menos europeus (cabelos lisos, traços afinados) (SCHUCMAN, 2014, p.56). A defesa da supremacia racial branca (intelectual, cultural, estética e moral), embora não mais possua o apoio das teorias científicas eugenistas e racistas dos séculos XIX e XX, encontra-se largamente difundida na mentalidade social do racismo à brasileira, fundado na ideologia da democracia racial, do branqueamento e da miscigenação (MUNANGA, 1999, p. 53). Reflexo da estrutura social racista nas escolas e universidades brasileiras é não pesquisar sobre a história e a cultura africanas, não conhecer a profícua produção dos intelectuais negros, não se comprometer com o ideal de uma comunidade docente e discente mais plural.

Com base em Boaventura Sousa Santos, Sueli Carneiro construiu o conceito de epistemicídio. O colonialismo desencadeou um processo de destruição de corpos, mentes e espíritos, isto é, o epistemicídio pode ser compreendido como a faceta intelectual do genocídio. Para Carneiro, Sousa Santos define epistemicídio como um eficaz instrumento de dominação étnico-racial, que nega legitimidade ao conhecimento produzido por grupos dominados; trata-se de um “processo de destruição da racionalidade, da cultura

e da civilização do outro”. A autora apresenta outras dimensões do epistemicídio, compreendendo-o como:

[...] um processo persistente de produção de indigência cultural, pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. (CARNEIRO, 2005, p. 97),

A desqualificação do conhecimento produzido por povos dominados produz a desconsideração desses povos como sujeitos cognoscentes. Além dos cânones da história da filosofia europeia que consideraram os povos africanos como insuscetíveis de progresso intelectual e civilizatório (NOGUERA, 2014, p. 30-31), é preciso considerar que “o projeto de dominação sobre os afrodescendentes é filho natural do projeto de dominação sobre o Brasil” (CARNEIRO, 2005, p. 104). A desconsideração das comunidades negras como povos sem alma, a suposta naturalização da escravidão em terras africanas, as “superstições diabólicas” e os “costumes bárbaros” africanos justificaram o genocídio negro e a dominação branca nas Américas. Eunice Prudente faz um histórico da legislação que, desde o Brasil colonial e imperial, empreenderam políticas de imigração e inclusão branca europeia:

Em plena monarquia notamos a prática de ações afirmativas tratando diferentemente o estrangeiro para protegê-lo e dotá-lo de cidadania. As providências financeiras e administrativas revelam a instituição de políticas públicas para inclusão social (PRUDENTE, 2011, p.44).

Com a proclamação da República e a intensificação do projeto de embranquecimento para desenvolvimento da nação, os imigrantes europeus seriam nacionalizados, enquanto as populações negras permaneceriam excluídas do projeto de nação (CARNEIRO, 2005, p. 110). O sistema colonial de educação é baseado no branqueamento da racionalidade dos povos colonizados. Os brancos, que não refletiram sobre seus privilégios materiais e

simbólicos, não se veem como grupos racializados. Com base em pactos narcísicos inconscientes, negam os problemas raciais, silenciam quanto a práticas racistas, interditam negros em espaços de poder e privilégio, invisibilizam a contribuição civilizatória de outros povos na construção da racionalidade humana (BENTO, 2002, p. 41). A História da civilização branca europeia é ensinada como universal, enquanto todas as outras são particulares (ex: história da América, da África, da Ásia). A Filosofia é apresentada como invenção exclusivamente grega, colocando novamente a Europa no centro do projeto civilizatório da humanidade. O sujeito universal da tradição filosófica é homem, branco, ocidental, civilizado, heterossexual e culturalmente cristão; seu pensamento dicotômico opera uma hierarquia entre os saberes, opondo bárbaros e civilizados, brancos e negros, masculino e feminino; essa racionalidade epistêmica é epistemicida, verdadeira injustiça cognitiva que hierarquiza os saberes dos povos colonizados como “crenças” e “pseudosaberes” que não podem ser considerados totalmente racionais, quiçá filosóficos. (NOGUERA, 2014, p. 21-32).

Mesmo quando o negro alcança o domínio dos paradigmas da razão ocidental, ele está diante do epistemicídio, embora esse domínio seja a negação de um dos seus pressupostos (o da incapacidade cognitiva inata dos negros) por ausência de alternativa a esse campo epistemológico hegemônico, pela redenção que a aculturação promove dos paradigmas da razão hegemônica, pela destituição de outras formas de conhecimento. (CARNEIRO, 2005, p. 117).

[Todas as dificuldades que são vivenciadas no contexto escolar infantil são reatualizadas no espaço universitário]: Adentrar à universidade, longe de constituir-se em superação dos estigmas e estereótipos, é o momento da confrontação final, no campo do conhecimento, em relação a esses mecanismos que assombram os negros em sua trajetória escolar. Aí a branquitude do saber, a profecia auto-realizadora, a autoridade exclusiva da fala do branco, são os fantasmas que têm de ser enfrentados sem mediações. (CARNEIRO, 2005, p. 123).

À racionalidade eurocêntrica, branca e androcêntrica irão se apresentar novas propostas de epistemologias pós-coloniais, negras e feministas, respectivamente. Sandra Harding afirma que “vários grupos sociais lutam, no momento, contra a hegemonia da visão de mundo ocidental, branca, burguesa, homofóbica e androcêntrica e contra a política que essa hegemonia, ao mesmo tempo, engendra e justifica”, mas as nossas diferenças de raça, classe, gênero

e cultura por vezes impedem a união em torno de objetivos comuns (HARDING, 1993, pp. 23-24). Elisa Larkin Nascimento, por sua vez, afirma a possibilidade de articular movimentos identitários de raça com os de gênero, uma vez que ambos articulam críticas à cultura hegemônica de poder, buscando oferecer contrapontos aos seus símbolos e signos, valorizando outros provenientes de matrizes culturais não ocidentais e androcêntricas. Além disso, “o racismo se constitui e opera essencialmente da mesma forma que o sexismo”, pois ambos são frutos de argumentos científicos masculinos, brancos e ocidentais que naturalizaram diferenças entre homens e mulheres, brancos e negros, com base numa suposta constituição biológica diversa, levando os sujeitos subalternizados a acreditarem que a inferioridade social a que eram submetidos decorria de uma suposta inferioridade orgânica congênita. (NASCIMENTO, 2001, p. 116-117).

O corpo das pessoas subalternizadas foi marcado por múltiplas formas de opressão que se intersectam, nenhuma podendo ser considerada mais gravosa do que outra, e todas devendo ser consideradas simultaneamente para compreender sua experiência, a partir da qual o conhecimento pode ser produzido artesanalmente, sem pretensões universalizantes.

Deivison Mendes Faustino, com base em Frantz Fanon, explica como esse histórico processo de inferiorização e estigmatização do ser negro afeta tanto negros quanto brancos. Enquanto o negro é relacionado sempre ao corpo (hipersexualização, emoções, músculos e pulsões), ao lúdico (ritmos, cores e sabores, de preferência para entretenimento do branco) e à terra (natureza), o branco será relacionado a uma “racionalidade fria e castradora”. O branco criou o negro e, ao fazê-lo, negou a humanidade de ambos.

Para Fanon, por outro lado, embora o Branco goze de privilégios, não está isento às reificações intrínsecas à situação colonial, pois ao atribuir ao ‘outro’ elementos humanos que também são seus, aliena sua própria humanidade. O complexo de inferioridade infringido ao negro é proporcionalmente acompanhado por um complexo de superioridade por parte do Branco, mas esse complexo é marcado por um sentimento de castração. Esse ‘outro’ amaldiçoado e inferiorizado assombra e atrai com seus atributos ‘sobre-humanos’ – exatamente àqueles que o Branco deixa de ver em si – exageradamente mistificados e animalizados. (FAUSTINO, 2013, p.5, grifos do autor).

Os outros corporificados, dotados de pontos de vista finitos, longe de “desqualificar” ou “poluir” a objetividade da ciência, são capazes de oferecer versões corporificadas da verdade. Para Haraway, feministas como Harding interessam-se em construir uma “ciência sucessora” mais adequada para o bem viver, que não ignore as múltiplas formas de opressão e as partes desiguais de opressão e privilégio que todas as posições sociais contêm. O problema consistiria na possibilidade de conciliar uma

[...] explicação da contingência histórica radical sobre todo conhecimento postulado e todos os sujeitos cognoscentes” com uma explicação fiel de um “mundo ‘real’, [...] que possa ser parcialmente compartilhado e amistoso em relação a projetos terrestres de liberdade finita, abundância material adequada, sofrimento reduzido e felicidade limitada”. (HARAWAY, 1995, p. 14-15).

Nega-se o “olhar conquistador que não vem de lugar algum”, que “permite à categoria não marcada ter o poder de ver sem ser vista, de representar, escapando à representação”. A objetividade feminista deve se afastar dessa posição epistemológica do homem branco, construindo saberes localizados e parciais: “A objetividade feminista trata da localização limitada e do conhecimento localizado, não da transcendência e da divisão entre sujeito e objeto”. Negam-se, simultaneamente, tanto o universalismo totalizante quanto o relativismo irreduzível, pois ambos são “truques de deus”, duas faces gêmeas invertidas que prometem visões científicas não marcadas e corporificadas (HARAWAY, 1995)

O feminismo negro oferece uma perspectiva epistemológica privilegiada para debater simultaneamente o epistemicídio de raça e gênero por meio do conceito de interseccionalidade, o qual foi elaborado para melhor caracterizar a especificidade da opressão vivenciada por mulheres negras. Apresentando-se como mulher, negra e lésbica, Audre Lorde afirma que “não há hierarquias de opressão”: “simplesmente não acredito que um aspecto de mim possa se beneficiar da opressão de qualquer outra parte da minha identidade”; ademais, identifica que racismo, sexismo e heterossexismo possuem a mesma fonte:

Eu aprendi que tanto sexismo (uma crença na superioridade intrínseca de um sexo sobre todos os outros e, conseqüentemente, seu direito à dominação) como heterossexismo (uma crença na superioridade intrínseca de uma forma de amar sobre todas as outras

e, conseqüentemente, seu direito à dominação) emergem da mesma fonte que o racismo – uma crença na superioridade intrínseca de uma raça sobre todas as outras e, conseqüentemente, seu direito à dominação. (LORDE, 2009, p. 219).

A opressão que é óbvia para quem a sente na pele todos os dias, não é tão cristalina para quem vive imerso em privilégios, mas o dever de se educar em relação às opressões não pode recair apenas sobre os ombros dos oprimidos; com frequência, torna-se responsabilidade dos oprimidos ensinar aos opressores sobre seus erros e, dessa forma, os opressores mantêm sua posição de poder e privilégio, não assumindo responsabilidade pelos seus atos desumanizadores (LORDE, 1984) O conceito de interseccionalidade propõe um olhar contextual que possibilite a criação de formas de solidariedade e resistência entre todos os oprimidos:

Aquelas de nós que estão fora do círculo do que essa sociedade define como mulheres aceitáveis, aquelas de nós que foram forjadas nos caldeirões da diferença – aquelas de nós que somos pobres, que somos lésbicas, que somos negras, que somos velhas – sabemos que sobrevivência não é uma habilidade acadêmica. É aprender a estar sozinha, impopular e às vezes injuriada, e a como fazer causa comum com aqueles outros identificados como fora das estruturas, a fim de definir e buscar um mundo no qual todos nós possamos florescer. É aprender a tomar nossas diferenças e transformá-las em forças. Pois as ferramentas do senhor nunca vão desmantelar a casa grande. (LORDE, 1984, p. 112).

Dentro dessa perspectiva epistemológica feminista, que considera objetividade como a possibilidade de saberes localizados, corporificados, provisórios e parciais, bem como do conceito de interseccionalidade apresentado pelo feminismo negro marxista, apresento, a seguir, algumas reflexões de intelectuais negras sobre **(i)** a educação para as relações étnico-raciais; e **(ii)** a História e Cultura afro-brasileira e africana, dois eixos fundamentais para a implementação da Lei 10.639/03 (SANTOS; KAMBUNDO, 2015, p. 63).

Os vários sentidos e possibilidades da Lei 10.639/03

Dado que vivemos numa sociedade racializada, estruturada no racismo, as políticas como as cotas raciais e o ensino da história e da cultura africana

são, na perspectiva do Ministério da Educação, consubstanciada na Resolução n. 01 de 2004 e no Parecer CNE/CP n.03 de 2004, políticas identitárias de reconhecimento das diferenças, embora as cotas possam ser consideradas, também, políticas de redistribuição (SANTOS, G., 2012; MESSIAS, 2010). Nesse sentido, o objetivo da Lei 10.639/03 seria promover a diversidade e o respeito à diferença, combatendo todas as formas de discriminação no ambiente escolar e universitário.

Acerca da educação para as relações étnico-raciais, a professora Nilma Lino Gomes (2003) levanta uma série de questionamentos sintetizados a seguir: **(i)** quais são as temáticas sociais e culturais, relacionadas à raça, omitidas e silenciadas em ambiente escolar? ; **(ii)** os educadores conhecem os estudos e pesquisas realizados pela antropologia, sociologia, psicologia social, história, comunicação social, que possuem a temática racial como categoria central de análise? ; **(iii)** como os educadores negros e brancos pensam o próprio corpo e representam o corpo negro? ; **(iv)** como são tratados os alunos negros em razão dos seus corpos e da sua estética?

A crítica ao epistemicídio, implícita na primeira questão, aponta para a Lei 10.639/03 como uma possibilidade de profunda ruptura epistemológica, que a partir da ressignificação dos estudos raciais brasileiros, bem como do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, deveria promover a transformação de toda a estrutura educacional brasileira, de maneira transversal e interdisciplinar.

O caráter interdisciplinar dos estudos raciais, explícito na formulação da segunda questão, é facilmente encontrado na produção intelectual negra brasileira; nesse sentido, a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005), ao se referir ao ensino e aprendizagem das “africanidades brasileiras”, apresenta possibilidades de aplicação da Lei 10.639/03 em várias disciplinas como matemática, ciências, psicologia, educação física, educação musical e artes plásticas, e elenca uma série de pensadores negros que devem ser de leitura obrigatória para os educadores nas áreas da literatura, sociologia, geografia e história.

O questionamento sobre o corpo, presente na formulação da terceira e da quarta questão, vai muito além das conhecidas práticas discriminatórias em relação ao corpo e ao cabelo negros, representados social e historicamente

como esteticamente “inferiores”, “sujos” e “feios”. Seria a valorização do corpo e da estética negros uma forma de empoderamento ou apenas a continuidade da racionalidade colonial contida em aparente ruptura?

Para Faustino, Fanon foi um dos críticos do movimento de negritude, pois para a libertação dos negros de todas as formas de opressão, não bastaria inverter os pólos da racionalidade branca europeia, considerando positivo tudo que aquela considerou negativo, sendo necessário romper com essa racionalidade a serviço da desumanização do negro.

Se o colonialismo definiu os atributos como a emoção, o corpo, a virilidade, ludicidade como essencialmente negros mas, sobretudo, classificou estes elementos como inferiores frente representações criadas para o Europeu (Razão, civilização, cultura, universalidade), o movimento de negritude, sem romper com estes fetichismos, apenas inverteu os pólos da hierarquia, passando a considerar como positivo àquilo que o colonialismo classificou como inferior [...]. Assim a inocência, musicalidade, o ritmo ‘nato’ do africano, passam a ser afirmados pelos movimentos antirracistas como elementos essencialmente africanos, mas agora, vistos como superiores e desejáveis frente à frieza tecnicista ocidental”. [...] Essa ‘essência negra’ que se busca restaurar ou libertar é na verdade uma invenção do racismo colonial, a serviço da desumanização do africano escravizado nas Américas e aceitá-la, é afirmar retoricamente a rejeição aos pressupostos coloniais, sem rejeitá-los de fato. (FAUSTINO, 2013).

As ponderações de Deivison Faustino podem ser colocadas ao lado de outras leituras marxistas sobre a Lei 10.639/03, que se opõem ao multiculturalismo liberal, propondo uma educação revolucionária capaz de conscientizar os membros da classe trabalhadora, entre eles muitos afrodescendentes, sobre as estruturas de opressão de classe, raça e gênero que operam na sociedade capitalista brasileira. O conceito de interseccionalidade, cunhado pelo feminismo negro norte-americano, também deve ser analisado como corrente teórica marxista.

Seja adotando uma perspectiva multiculturalista, seja uma perspectiva marxista, os erros que não podemos cometer ao tentar valorizar os estudos raciais e a história e cultura africana e afro-brasileira são essencializar e homogeneizar os sujeitos negros, reificando representações colonizadoras sobre os povos afrodescendentes no Brasil. Não basta, portanto, mencionar culinárias negras, danças afro-brasileiras, capoeira, religiões de matrizes

africanas, para promover reconhecimento das culturas africanas e afro-brasileiras, pois a tendência é reforçar os privilégios simbólicos da branquitude:

“Ao branco atribui-se a cultura como ilustração. Ao negro atribui-se a cultura confundida como exotismo e/ou primitividade. [...] Qual é o espaço que a cultura, mas especificamente a cultura de tradição africana, ocupa na escola? [...] De acordo com essa concepção limitada, ela se apresenta restrita às danças, à música, ao futebol, à sensualidade da mulata, ao carnaval. Por fim, a cultura de tradição africana acaba se restringindo às datas comemorativas às meras ‘contribuições’ para a formação da sociedade brasileira”. (GOMES, 2001, p. 93-94).

Nas representações escolares e universitárias, são reproduzidos os mitos da democracia racial brasileira (GUIMARÃES, 2001) e, geralmente, não há espaço para a valorização do continente africano como espaço de civilização, de cultura não fetichizada, de saberes que integram o desenvolvimento da humanidade.

No imaginário social brasileiro, a identidade de origem africana é intimamente ligada às ideias de escravidão; trabalho braçal, inferioridade intelectual; atraso tecnológico; falta de desenvolvimento cultural, moral, ético, estético e, até mesmo, à ausência de desenvolvimento linguístico, já que as línguas africanas são tidas como dialetos. (NASCIMENTO, 2001, p. 119).

O professor Kabengele Munanga alerta para a necessidade de alterar esses imaginários racistas cristalizados, bem como de compreender que o combate ao racismo é muito maior do que a desconstrução e condenação de preconceitos individuais:

Como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade. Considerando que esse imaginário e essas representações, em parte situados no inconsciente coletivo, possuem uma dimensão afetiva e emocional, dimensão onde brotam e são cultivadas as crenças, os estereótipos e os valores que codificam as atitudes, é preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações. (MUNANGA, 2005, p. 19).

E quais seriam as alternativas para escapar à armadilha do exotismo? Em minha agenda de pesquisa, ainda em construção, seguirei a pista de Ivan Costa Lima (2014) de que há um protagonismo das mulheres negras na defesa

de pedagogias antirracistas no Brasil, o que justifica a valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira a partir de perspectivas feministas, negras e pós-coloniais, que apresentem as mulheres negras como construtoras de sua história, guardiãs de saberes tradicionais e protagonistas da luta antirracista, valorizando: **(i)** a intelectualidade negra em geral, e as intelectuais negras em especial – brasileiras, africanas e da diáspora – que pensaram sobre a educação para as relações raciais e de gênero, numa perspectiva interdisciplinar e descolonizadora; **(ii)** no âmbito da história da África e afro-brasileira, interesse-me pelas perspectivas historiográficas que buscam construir uma história dos vencidos, dos grupos subalternizados, especialmente das mulheres, sem negar sua agência na luta contra todas as formas de opressão; na história do Brasil, imprescindível conhecer as personalidades históricas que lutaram contra a escravização de africanos, e das que ainda lutam pela libertação do povo negro; **(iii)** no âmbito da cultura afro-brasileira, a valorização do pensamento e protagonismo político das ialorixás das religiões de matrizes africanas, bem como de escritoras negras do Brasil e da África, cujas obras questionam o racismo, o sexismo e o eurocentrismo.

Considerações finais

Para a construção deste artigo, além da menção às considerações críticas das epistemologias feministas, fiz referência à parcela da intelectualidade negra brasileira que pensou sobre educação para as relações étnico-raciais, e que produziu pesquisas sobre a aplicação da Lei 10.639/03. Procurei demonstrar que esta intelectualidade negra é diversa, que esses pensadores e pensadoras não vislumbram apenas uma única possibilidade de sentido e de aplicação da Lei 10.639/03. A legislação em comento abre uma infinidade de possibilidades de pesquisa, e pretendemos investigar futuramente de que maneiras ela poderia ser aplicada em cursos jurídicos, especialmente dentro da proposta de uma educação em direitos humanos transversal, interdisciplinar e, se possível, interseccional.

No que se refere à educação em direitos humanos, Eunice Prudente (2011, p. 47) alerta para os riscos de naturalizar a desigualdade racial que

caracteriza a formação histórica e a estrutura atual da sociedade brasileira, por meio de uma educação uniculturalista de caráter eurocêntrico; afinal, não se pode ignorar que o humanismo, o renascimento e o iluminismo, tão celebrados pela racionalidade ocidental de matriz liberal, não impediram a escravização de pessoas com finalidades econômicas. Apesar de não se negar o potencial emancipatório da gramática ocidental dos direitos humanos, é preciso compreender que, historicamente, as Revoluções Liberais Burguesas (Inglesa, Americana e Francesa) não foram idealizadas para incluir as mulheres, as populações africanas escravizadas e outros grupos minoritários. Entretanto, elas inauguraram a aplicação de uma matriz de pensamento que, durante o processo histórico da formação da democracia de massas, expandiu os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade muito além do que inicialmente idealizado pelos filósofos iluministas. Sem embargo, não é difícil constatar uma grande ausência da intelectualidade negra africana e brasileira das leituras obrigatórias do ensino em direitos humanos, bem como a reprodução irrefletida dos estereótipos racistas firmados pelo mito da democracia racial nas ocasiões em que a prática docente volta-se para a educação das relações étnico-raciais.

Por meio da educação em direitos humanos que incorpore essas pautas identitárias das minorias historicamente racializadas e generificadas, pode-se caminhar no sentido da desconstrução de hierarquizações racistas e sexistas presentes nas práticas docentes e na sociedade. Seria, portanto, a educação em direitos humanos um caminho pedagógico para formar cidadãs conscientes e combater o racismo e o sexismo estruturais que se refletem nas instituições, a fim de nos aproximarmos do ideal de uma sociedade livre, justa e solidária (PRUDENTE, 2011, p. 62 e 67).

REFERÊNCIAS

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 25-58.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo negro, 2001. p. 141-160.

DALLARI, Dalmo de Abreu. O Brasil rumo à sociedade justa. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al (orgs.). *Educação em Direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Universitária, 2007.

FAUSTINO, Deivison Mendes. A emoção é negra, a razão é helênica?: Considerações fanonianas sobre a (des) universalização do “Ser” negro. *Revista Tecnologia e Sociedade*, v. 9, n. 18, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo negro, 2001. p. 83-96.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n.1, p. 167-182, jan./jun. de 2003.

_____. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2ª ed. Brasília: MEC, 2005. p. 143-154.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito*. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, n. 61, p. 147-162, novembro de 2001.

HARAWAY, Donna. *Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial*. Cadernos Pagu, Campinas, p. 07-41, 1995.

HARDING, Sandra; PEREIRA, VERA. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. *Estudos Feministas*, p. 7-32, 1993.

LIMA, Ivan Costa. Mulheres negras e educação: o protagonismo feminino em pedagogias antirracistas. In: SILVA, Joselina da; PEREIRA, Amauri Mendes (orgs.). *O Movimento de Mulheres negras: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil*. Belo Horizonte: Nandyala, 2014.

LORDE, Audre. *Sister Outsider*. Berkeley: Crossing Press, 1984.

LORDE, Audre. There is no hierarchy of oppression. In: BYRD, Rudolph P et al (ed.). *I am your sister: collected and unpublished writings of Audre Lorde*. New York: Oxford University Press, 2009.

MESSIAS, Elizama Pereira. *Educação das relações étnico-raciais: ações na cidade do Recife, trajetórias e contradições na luta pelo reconhecimento da população negra*. Recife: Editora universitária UFPE, 2010.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2ª ed. Brasília: MEC, 2005. pp. 15-20.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: educação e identidade afrodescendente. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo negro, 2001. pp. 115-140.

NOGUERA, Renato. *O ensino de filosofia e a lei 10.639*. Rio de Janeiro: Pallas, Biblioteca Nacional, 2014.

PIOVESAN, Flávia. Direito internacional dos direitos humanos e igualdade étnico-racial. In: PIOVESAN, Flávia & SOUZA, Douglas Martins de (coord.). *Ordem Jurídica e Igualdade Étnico-Racial*. Brasília: SEPPIR, 2006. pp. 19-58.

PRUDENTE, Eunice Aparecida de Jesus. Educação em direitos: um caminho para a igualdade racial. *Revista Brasileira de Filosofia*, v. 1, p. 35-72, 2011.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. Selvagens, Exóticos e Demoniacos. Ideias e imagens sobre uma gente de cor preta. *Estudos Afro-Asiáticos*, ano 24, n. 02, p. 275-289, 2002.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. *Reconhecimento, utopia, distopia: os sentidos das políticas de cotas raciais*. São Paulo: Annablume, FAPESP, 2012.

SANTOS, Ivair Augusto Alves. *Direitos Humanos e as práticas de racismo*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

SANTOS, Jaqueline Lima; KAMBUNDO, Bruno Julio. O ensino da história da África e a descolonização dos currículos: um desafio para os países com passado colonial. In: ANDRADE, Allyne; CARREIRA, Denise (orgs.). *Educação das relações raciais: balanços e desafios da implementação da Lei 10639/2003*. São Paulo: Ação Educativa, 2015. p. 53-82.

SANTOS, Milene Cristina. *O Proselitismo religioso entre a liberdade de expressão e o discurso de ódio: a "guerra santa" do neopentecostalismo contra as religiões afro-brasileiras*. Dissertação (Mestrado em Direito, Estado e Constituição). Brasília: Universidade de Brasília, 2012.

SARMENTO, Daniel. A Igualdade étnico-racial no Direito Constitucional Brasileiro: Discriminação “de facto”, Teoria do Impacto Desproporcional e Ação Afirmativa. In: SARMENTO, Daniel. *Livres e Iguais: Estudos de Direito Constitucional*. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, p. 139-167.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: Branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*. São Paulo: Annablume, 2014.

SILVA, Allyne Andrade; CARREIRA, Denise (orgs.). *O Ministério Público e a Igualdade étnico-racial na educação: contribuições para a implementação da LDB alterada pela Lei 10.639/2003*. 1ª edição. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público e Ação educativa, 2015.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2ª ed. Brasília: MEC, 2005. p. 155-172.