

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM DIREITOS
HUMANOS E DESENVOLVIMENTO DA JUSTIÇA**

DÉBORA HONORATO DE SOUZA ALVES

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO
FUNDAMENTAL NA CIDADE DE PORTO VELHO**

**PORTO VELHO - RO
2024**

DÉBORA HONORATO DE SOUZA ALVES

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO
FUNDAMENTAL NA CIDADE DE PORTO VELHO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Programa de Pós-
Graduação *Stricto Sensu* em Mestrado
Profissional Interdisciplinar em Direitos
Humanos e Desenvolvimento da Justiça –
PPG/DHJUS como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Direitos
Humanos e Desenvolvimento da Justiça.

Linha de Pesquisa: Direitos Humanos e
Desenvolvimento da Justiça

Orientador: Professor Doutor Márcio
Secco

PORTO VELHO - RO
2024

Catalogação da Publicação na Fonte
Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR

A474e Alves, Débora Honorato de Souza.
Educação antirracista nas escolas públicas de ensino fundamental na cidade de Porto Velho / Débora Honorato de Souza Alves. - Porto Velho, 2024.

85f.: il.

Orientação: Prof. Dr. Márcio Secco.

Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Direitos Humanos e Desenvolvimento da Justiça. Fundação Universidade Federal de Rondônia.

1. Racismo estrutural. 2. Educação antirracista. 3. Ensino fundamental. I. Secco, Márcio.
II. Título.

Biblioteca Central CDU 342.7:37.06

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado Profissional Interdisciplinar em Direitos Humanos e Desenvolvimento da Justiça (PPG/DHJUS) da Universidade Federal de Rondônia, na linha de pesquisa “Direitos Humanos e Fundamentos de Justiça”, como requisito para obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos e Desenvolvimento da Justiça.

Data da aprovação: 15/04/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Márcio Secco
Orientador

Prof. (a) Dr. (a) Aparecida Luzia Alzira Zuin

Prof. (a) Dr. (a) Waldir Ferreira de Abreu

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a todos os negros escravizados que trabalharam, sofreram e morreram no Brasil Colônia, os quais não puderam ter voz, direitos e sequer educação. É em memória de todos eles e de seus descendentes que a luta por uma educação antirracista não pode parar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Pai, à Mãe Maria Aparecida e à Espiritualidade, por terem me guiado neste caminho árduo do conhecimento, colaborando para que eu pudesse e conseguisse desenvolver a pesquisa.

Agradeço aos meus pais, sempre citados onde quer que eu vá, pois sem eles e sem a inspiração que me causam eu jamais teria chegado até aqui. Agradeço a todos os meus familiares, amigos e todas as pessoas que sempre foram cordiais, torceram por mim e estiveram comigo nos mais diversos momentos, bons ou ruins. Saibam que sempre terão um espaço no meu coração.

Minha gratidão especial à Lorena Matos, Rosângela Hilário, Joicemara de Queiroz e Fernando Constâncio, grandes amigas e amigo que me deram dicas, ajudaram com informações e teceram ideias muito relevantes no decorrer da pesquisa, com discussões fantásticas que tivemos sobre o tema, ajudando e contribuindo com meu conhecimento e aliviando minha ansiedade. Saibam que jamais esquecerei das mãos pretas que se estenderam a mim quando eu me sentia perdida.

Agradeço ao meu orientador, professor Dr. Márcio Secco, por ter sido a minha porta de entrada para o Mestrado, e por ter tido paciência com o nascimento e desenvolvimento desta pesquisa. Agradecimentos carinhosos ao Dr. Waldir Ferreira de Abreu, Professor da UFPA, e à Professora Dra. Aparecida Zuin, Professora da UNIR e do DHJUS, os quais me aconselharam sobre a melhor maneira de prosseguir na pesquisa na minha banca de qualificação.

APRESENTAÇÃO

Primeiramente, sou uma mulher negra, filha de pai e mãe negros que sofreram na pele (e ainda sofrem) o racismo. Ambos são frutos de uma estrutura social cruel e ambos são apoiadores da Educação, tendo sempre priorizado minha vida escolar. Meu pai, nascido no interior de Minas Gerais, aprendeu a ler aos 26 anos de idade e fez ensino à distância, numa época em que internet não era uma possibilidade e ele tinha que esperar as cartas chegarem em resposta às suas atividades escolares. Minha mãe, nascida no interior do Acre, aprendeu a ler aos 18 anos e sempre lutou para conciliar trabalho e estudos, tendo feito a EJA por muitos anos.

Por muitos anos trabalhei com projetos sociais e fui envolvida com o Terceiro Setor, o que fez surgir diversas inquietações quanto às relações raciais, especialmente na cidade de Porto Velho. Os projetos os quais voluntariava e coordenava tinham sempre a Educação como pano de fundo e geralmente atendiam pessoas em vulnerabilidade social, em sua maioria negras. Eu, como mulher negra, fruto da educação pública em escolas de periferia e, como eu costumo chamar, “filha do PROUNI”, tendo sido bolsista integral por meio de cotas raciais em faculdade particular do curso de Direito, tive e ainda tenho diversos motivos que me ligam ao objeto de pesquisa.

Quando eu cursava o 8º período do curso de Direito me reuni com amigos do meu bairro e, identificando os problemas sociais, criamos o GIS (Grupo de Inovação Social). Começamos a fazer palestras e cursos com ajuda de outros voluntários e utilizávamos os espaços das escolas públicas da localidade, sempre atendendo os próprios jovens que ali residiam.

Muito incipientes na área, não havíamos refletido naquele momento sobre o público que estávamos atendendo. Após alguns anos de ações sociais, foi quando me deparei com reflexões embrionárias do quanto estávamos fazendo um trabalho que deveria ser dos poderes públicos e como atendíamos muitas pessoas negras. Em que pese termos começado com os jovens, acabamos atendendo crianças, adultos, idosos, mulheres mães-solo, pessoas desempregadas e um público diverso nas mais diversas ações desenvolvidas, que iam desde palestras e cursinho preparatório para o ENEM até assistência social com distribuição de cestas básicas, além de esportes para crianças e cursos de capacitação profissional.

Foram nestes encontros, nestas trocas genuínas de saberes, que a experiência foi se consolidando e a inquietude também, onde eu sempre me pegava questionando: como poderia haver uma quantidade tão grande de pessoas desassistidas por políticas públicas indispensáveis? Como estamos atendendo dentro de escolas públicas tantas pessoas com vontade de aprender, com vontade de atingir outros lugares e galgar seus espaços sendo que esta obrigação deveria ser do próprio sistema de ensino público?

Ao finalizar o curso e dar início à minha vida profissional, me deparei com contrariedades interessantes de serem observadas. Basicamente meus dias eram pegar o ônibus público e me dirigir até o trabalho, eu estava num setor jurídico na Prefeitura Municipal de Porto Velho e nas horas vagas buscava meus primeiros clientes na advocacia, além de desenvolver trabalhos voluntários nas Comissões da OAB/RO. Sempre foi contraditório conviver com estas duas realidades: enquanto eu estava em casa, no meu bairro periférico, a maioria das pessoas que via na rua e que eu conhecia eram negras e/ou pardas, mas ao estar nos espaços universitários, nas instituições públicas, nos fóruns, a maioria das pessoas eram brancas.

Pouco tempo depois eu trabalhei pela UNESCO num projeto social chamado EduLivre, que também atendia jovens em vulnerabilidade social a fim de ajudá-los a ingressar no mercado de trabalho. Fui voluntária da Central Única das Favelas/CUFA, que fez um trabalho em Porto Velho. Além disso, o GIS fez parceria com diversos projetos, dentre eles o Grupo Ajudar, o PIS, o Instituto Kaleo, o Projeto Social da Família Márcio Frank de Jiu-Jitsu, o projeto Conectando Periferias, o projeto ACUDA, além de associações de bairro, secretarias da Prefeitura Municipal e do Governo do Estado, o Ministério Público do Estado de Rondônia, a UNIR, entre outros diversos projetos e instituições. Além de todos estes trabalhos eu e outras amigas fundamos o projeto Protagonismo Delas, que conta com a Oficina Cachos e Crespos, tendo como missão levar empoderamento para mulheres periféricas, através do embelezamento e da capacitação profissional.

Junto com todas estas experiências no Terceiro Setor, também trabalhei na secretaria da Escola Municipal Pingo de Gente, que também fica no bairro Ulisses Guimarães, e depois tive uma experiência como assistente da Promotoria da Educação do Ministério Público. Foram essas duas experiências que mais me aproximaram da noção de educação pública e confirmaram a necessidade de desenvolver a pesquisa sobre educação.

Pouco antes da Pandemia do Covid-19 no início do ano de 2020, eu caminhava pelo bairro numa praça onde a comunidade costuma se reunir para corridas, lazer e esportes e vi vários garotos jogando bola, em sua maioria negros. Eram vários meninos entre 12 e 17 anos, muito alegres e animados. Percebi que muitos deles já haviam sido atingidos pelos projetos sociais dos quais trabalhei, o que me despertou a vontade de pesquisar educação antirracista.

Só quem olha crianças e adolescentes brincando genuinamente na rua de um bairro periférico consegue entender a dimensão do que eu senti naquele momento. Consegue captar esta imagem e se deparar com um momento lúdico destes jovens, em que estão afastados dos perigos do tráfico, dos diversos abusos a que estão expostos, em que esquecem as dificuldades diárias, a fome, a dor, a falta de saúde e educação básicas que sofrem e que seus pais também sofreram. Essa imagem na minha cabeça foi o suficiente para acionar diversos neurônios que explodiram em muitas ideias sobre como a sociedade, especialmente Porto Velho, precisa de mais cuidado e atenção para nossos jovens, o que certamente começa na educação, e esta tem o dever de ser antirracista justamente para que aquelas crianças que vi naquele dia possam saber sua história, possam se firmar no mundo como sujeitos de direitos, possam compreender os problemas que envolvem a sua vulnerabilidade social e possam, por fim, ser agentes de mudanças.

Para realizar esta pesquisa, inicialmente foram feitas visitas em escolas públicas da Zona Leste da cidade a fim de obter informações sobre como o alunado via o tema “igualdade racial”. Entretanto, cheguei à conclusão de que as crianças e adolescentes tinham um entendimento muito equivocado sobre a questão racial e vi que nas escolas essa era uma pauta ainda incipiente, de forma que em conversa com o orientador decidimos que seria melhor elaborar novamente a metodologia e a forma de conduzir a pesquisa.

Neste momento, ao rever toda a minha trajetória e observar como eu me alinhava a este tema, vi que era necessário desenvolver uma pesquisa bibliográfica, explicando de maneira detalhada todos os pontos envolvendo o racismo, desde a escravidão, passando principalmente pela eugenia, para que posteriormente pudesse gerar um produto de intervenção nas escolas e outras instituições.

RESUMO

O tema do presente trabalho trata sobre a educação antirracista nas escolas públicas de ensino fundamental na cidade de Porto Velho. Como objetivo geral, buscou-se discorrer sobre a educação antirracista na cidade de Porto Velho/RO, de forma específica, visou discorrer sobre o racismo estrutural no Brasil e seu impacto na educação, com foco na educação antirracista e na integração de imigrantes negros em Rondônia analisar as práticas antirracistas implementadas nas escolas públicas de ensino fundamental de Porto Velho/RO (1), analisar as práticas antirracistas implementadas nas escolas públicas de ensino fundamental de Porto Velho/RO (2) e verificar o panorama de dados referentes a alunos negros do ensino fundamental de Porto Velho/RO (3). A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa bibliográfica como principal ferramenta. A partir da análise de diversos materiais, como artigos científicos, livros e documentos oficiais, busca-se compreender as diferentes perspectivas sobre o tema e embasar os resultados do estudo. Os resultados do estudo demonstram que o sistema educacional brasileiro ainda não garante oportunidades iguais para todos os alunos. As diferenças no desempenho entre grupos raciais e étnicos refletem as desigualdades sociais e estruturais presentes na sociedade. Fatores como acesso à educação de qualidade, condições socioeconômicas precárias e a discriminação racial impactam diretamente o aprendizado dos estudantes negros. Diante dos resultados encontrados, torna-se evidente a necessidade de fortalecer as ações de combate ao racismo nas escolas. A implementação de políticas públicas direcionadas, a formação continuada de professores e a promoção de uma cultura escolar inclusiva são medidas essenciais para garantir a equidade racial na educação. Como produto idealizado a partir da pesquisa, propõe-se a criação de uma cartilha direcionada a educadores e estudantes. A cartilha terá como objetivo fornecer ferramentas e estratégias para que as escolas se tornem espaços de aprendizagem acolhedores, inclusivos e antirracistas para todos os alunos. Tal estudo é de extrema relevância para o entendimento da educação antirracista em Porto Velho, evidenciando os desafios e as oportunidades existentes para a construção de uma educação mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Racismo Estrutural; Educação Antirracista; Ensino Fundamental.

RESUMEN

El tema de este trabajo trata sobre la educación antirracista en las escuelas públicas primarias de la ciudad de Porto Velho. Como objetivo general, buscamos discutir la educación antirracista en la ciudad de Porto Velho/RO, específicamente, buscamos discutir el racismo estructural en Brasil y su impacto en la educación, con un enfoque en la educación antirracista y la integración de inmigrantes negros en Rondônia analizan las prácticas antirracistas implementadas en las escuelas primarias públicas de Porto Velho/RO (1), analizan las prácticas antirracistas implementadas en las escuelas primarias públicas de Porto Velho/RO (2) y verifican el panorama de datos referentes a estudiantes negros de escuela primaria en Porto Velho/RO (3). La investigación adopta un enfoque cualitativo, utilizando como herramienta principal la investigación bibliográfica. A partir del análisis de diversos materiales, como artículos científicos, libros y documentos oficiales, buscamos comprender las diferentes perspectivas sobre el tema y sustentar los resultados del estudio. Los resultados del estudio demuestran que el sistema educativo brasileño aún no garantiza igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. Las diferencias en el desempeño entre grupos raciales y étnicos reflejan desigualdades sociales y estructurales presentes en la sociedad. Factores como el acceso a una educación de calidad, las condiciones socioeconómicas precarias y la discriminación racial impactan directamente en el aprendizaje de los estudiantes negros. Ante los resultados encontrados, se hace evidente la necesidad de fortalecer acciones para combatir el racismo en las escuelas. La implementación de políticas públicas específicas, la formación continua de docentes y la promoción de una cultura escolar inclusiva son medidas esenciales para garantizar la equidad racial en la educación. Como producto generado a partir de la investigación, proponemos la creación de una cartilla dirigida a educadores y estudiantes. El folleto tendrá como objetivo proporcionar herramientas y estrategias para que las escuelas se conviertan en espacios de aprendizaje acogedores, inclusivos y antirracistas para todos los estudiantes. Este estudio es sumamente relevante para comprender la educación antirracista en Porto Velho, destacando los desafíos y oportunidades que existen para construir una educación más justa e igualitaria.

PALABRAS CLAVE: Racismo estructural; Educación Antirracista; Enseñanza fundamental.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. DA ESCRAVIDÃO AO RACISMO ESTRUTURAL NO BRASIL	15
2.1 O processo escravocrata brasileiro	15
2.2. Miscigenação e eugenia	21
2.3. Racismo estrutural e colorismo.....	31
3 EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO E A INCLUSÃO SOCIAL PELA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	37
3.1. Fundamentos da Educação como Direito Humano	37
3.2. Evolução da educação nas constituições brasileiras	40
3.3. Perspectivas da Educação Antirracista	47
4. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E INCLUSÃO DE IMIGRANTES NEGROS EM RONDÔNIA.....	56
4.1. Imigrantes Negros em Rondônia e sua História em Porto Velho	56
4.2. Afrocentralidade como Foco para uma Educação Antirracista	61
4.3 Legislação do Estado de Rondônia para a Educação Antirracista	66
4.4. Legislação e Práticas do Município de Porto Velho para a Educação Antirracista	70
4.5. Dados da Educação em Porto Velho e a Inclusão de Estudantes Negros no Ensino Fundamental	72
4.6. Produto	75
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	81

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, existem vários dilemas envolvendo a educação, exatamente por isso esta pesquisa tem como pano de fundo a pauta racial, que norteará esta pesquisa. É preciso considerar que para falar de educação no país primeiro deve-se fazer uma análise social desde a era colonial, quando então vieram as primeiras pessoas para as terras brasileiras. Neste ponto, a discussão gira em torno dos resquícios deixados pela escravidão.

Com a assinatura da Lei Áurea em 13 de maio de 1888, a Princesa Isabel, formalmente, colocou fim à escravidão no Brasil, todavia, na prática os negros ainda que libertos continuaram escravizados, pois, não foram ofertadas oportunidades reais de libertação, já que eles não tinham acesso à educação e nem tiveram uma política de inserção social, o que deixou esse povo à mercê da própria sorte.

As pessoas negras foram trazidas do continente africano de forma forçada, sendo que a escravidão nas Américas foi a maior de todo o planeta. Logo, não se consegue falar de racismo no Brasil sem antes percorrer toda a história da escravidão negra no país. Infelizmente, este momento histórico é uma mancha de sangue em toda uma nação, onde a escravização de negros e negras foi a maior responsável pela construção deste país.

Falar sobre racismo implica abordar diversos temas relacionados, como uma ramificação, constituinte do que entendemos por “preconceito racial”. Primeiramente cabe dizer que no Brasil o racismo é estrutural, termo cunhado por Almeida (2020), significando que ele é decorrente de toda uma estrutura social.

Durante a pesquisa um dos pontos mais interessantes é com relação à eugenia, que foi um momento na história brasileira onde se pregou que o brasileiro “perfeito” seria o miscigenado, ou seja, aquele proveniente de pais negros (as) e brancos (as). A eugenia é o ponto crucial para se entender o motivo de o tema igualdade racial ser tão negado e mal compreendido atualmente, especialmente na região norte. Isso porque o que adveio da miscigenação de pessoas foi o colorismo, o que tornou a sociedade brasileira tão ampla em termos de cor e fenótipos negros, fazendo com que muita gente não se reconhecesse negra e houvesse um apagamento histórico sobre o povo negro. Além disso, outro ponto interessante a ser considerado é com relação à miscigenação, que começou a ocorrer desde o Brasil Colônia, com os estupros de

negras escravas das casas-grandes pelos seus senhores. Após esse período de grande tristeza na história de nosso povo, na década de 1940 o governo brasileiro incentivou amplamente a miscigenação dos povos, para incentivar a teoria eugênica, com o objetivo de “limpar a sociedade em 100 anos”.

Ao focar no contexto local, verificou-se durante o trabalho que a cidade de Porto Velho teve forte influência de pessoas negras na sua construção, os barbadianos, assim chamados os imigrantes da região de Barbados e outros locais dos Andes na época da construção da Estrada de Ferro. Contudo, atualmente verifica-se que houve um apagamento na história sobre os fatos que envolveram as famílias mais importantes e respeitadas na época.

É preciso analisar se o ensino está conduzindo a uma educação antirracista e se isso está refletindo, na prática, na vida dos estudantes e, principalmente, na sociedade. Afrocentrismo na educação é um tema urgente e necessário para que a população portovelhense comece a entender melhor sua construção e desmistificar tudo o que for referente à negritude.

Neste sentido, vale citar a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, que altera a lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9.394/96) para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira-Brasileira. Em que pese esta alteração legislativa, não é o que se vê nas salas de aula atualmente. Falar sobre a história do negro neste país é retirar as vendas dos olhos de todo um alunado que precisa desmistificar como se deu o processo de escravatura através dos séculos e como isso repercute até os dias atuais na sociedade.

Conforme nos mostra Almeida (2020), os comportamentos racistas individuais e coletivos derivam de uma sociedade em que o racismo é regra, sendo decorrente do modo “normal” como se constituem as relações humanas, não podendo ser tratado como patologia ou desarranjo institucional. O mesmo autor mostra que é necessário combater o racismo com práticas antirracistas justamente nas instituições onde o mesmo é reproduzido. Desta maneira, vale pensar que é na escola onde se deve iniciar práticas antirracistas para que reflita em toda a sociedade.

Diante desse cenário, o problema levantado da pesquisa visa responder ao questionamento: Quais as práticas estão sendo implementadas nas escolas públicas de ensino fundamental em Porto Velho/RO para promover a educação antirracista?

Considerando que tudo o que acontece no ambiente escolar terá repercussão por toda a vida das pessoas e levando em consideração que pessoas negras são atravessadas por todo tipo de problemas advindos da vivência escolar (questões de autoestima, psicológicas, culturais, financeiras, profissionais, entre outras), o estudo em tela justifica-se. Neste sentido o objetivo geral é discorrer sobre a educação antirracista na cidade de Porto Velho/RO. Tem-se como objetivos específicos: Discorrer sobre o racismo estrutural no Brasil e seu impacto na educação, com foco na educação antirracista e na integração de imigrantes negros em Rondônia (1); Analisar as práticas antirracistas implementadas nas escolas públicas de ensino fundamental de Porto Velho/RO (2); Verificar o panorama de dados referentes a alunos negros do ensino fundamental de Porto Velho/RO (3).

A pesquisa se estrutura em duas seções interligadas: alicerces teóricos e análise da realidade. A primeira seção aprofunda o processo de escravidão no Brasil, com base em autores como Gomes (2019), Dorigny e Gainot (2017), Diwan (2020), e Rocha (2011). Em seguida, discorre sobre a educação como direito humano e a inclusão social sob a ótica da educação antirracista, buscando respaldo em Fraccaro (2019), Piletti e Piletti (2021), Ribeiro (2019), Almeida (2020), e sobre educação antirracista e inclusão de imigrantes negros em Rondônia pela perspectiva de Fonseca, Moratto e Teixeira (2009), Blackman (2015) e Freire (2015).

Considerando as pesquisas dos teóricos acima no que se trata sobre a questão racial no Brasil e seus desdobramentos, traz em seguida pesquisas sobre a educação brasileira, seu embasamento em leis e na constituição, bem como o desenvolvimento ao longo dos séculos, ressaltando os estudos de Freire (2015), desse modo a fim de chegar ao objetivo geral desse estudo com base nos autores citados, dissertar-se-á ao final do referencial teórico sobre a educação afrocentrada, trazendo como autor Asante (2009), para discussão do tema e a relação com o contexto histórico e social.

A metodologia adotada na pesquisa quanto à abordagem é qualitativa; já quanto à natureza se classifica como aplicada, pois busca gerar conhecimento para solução de problemas específicos, no caso em tela, busca tratar sobre racismo e educação para fins de aplicabilidade do produto na prática; quanto aos objetivos a pesquisa se identifica como exploratória e quanto aos procedimentos, se delinea como pesquisa bibliográfica, posto que propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras. Para tanto, utilizou-se das autoras Marconi e Lakatos (2003), as quais advertem que “a pesquisa bibliográfica

não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (Marconi e Lakatos, 2003, p. 183).

Em resumo, abordou-se o método qualitativo para o confronto entre os resultados encontrados e os conceitos obtidos a partir de uma busca bibliográfica em artigos, sites e outras fontes de conhecimento, com o intuito de propor um produto final sobre a temática de uma educação afrocentrada em Porto Velho.

2. DA ESCRAVIDÃO AO RACISMO ESTRUTURAL NO BRASIL

O atualmente racismo é resquício do período escravocrata de um Brasil colonial e, antes de adentrar no tema racismo estrutural, é necessário discorrer sobre a escravidão de pessoas negras que foram trazidas do continente africano de maneira forçada.

2.1. O processo escravocrata brasileiro

A Escravidão pode ser apontada como um processo que sempre ocorreu na história das sociedades humanas, e segundo Dorigny e Gainot (2017), é um tipo de relação social que existiu em todas as regiões do mundo e em todas as épocas, conforme o autor:

[...] a escravidão é muito anterior à estruturação dos primeiros estados na Mesopotâmia. É aí que se encontra a primeira menção escrita: um contrato de venda de um escravo de sexo masculino, datado de cerca de 2600 a.C. Por sua vez, a civilização greco-latina, no período de seu pleno desenvolvimento (500 a.C. a 500 d.C.), viu a escravidão servir de estrutura da vida econômica e social (DORIGNY; GAINOT, 2017, p. 14).

A escravidão nem sempre foi ligada a uma raça ou cor de pele, pois até então pessoas de todas as cores e culturas eram passíveis de serem escravizadas conforme descrito por Gomes (2019, p.12):

[...] Prova disso é a própria etimologia da palavra “escravo”. *Escravo* em português; *esclave*, em francês; *schiaivo*, em italiano; *skave*, em alemão; ou *slave*, em inglês, são todas palavras derivadas do latim *slavus*, que, por sua vez, servia para designar os eslavos, nome genérico dos habitantes da região dos Bálcãs, Leste Europeu, sul da Rússia e margens do Mar Negro, grande fornecedora de mão de obra cativa para o Oriente Médio e o Mediterrâneo até o início do século XVIII. Ou seja, nesse caso, os escravos geralmente eram pessoas brancas, de cabelos loiros e olhos azuis [...]

Em que pese a cor de pele não ter sido sempre a única explicação para subjugação de seres humanos, a perda completa de identidade e a sua condição de submissão ao seu senhor só era possível mediante o uso da força e, além disso, a

retirada do seio social de nascimento do indivíduo era uma forma de reforçar sua condição de forasteiro, imigrante, estranho, e isso dava ao seu senhor e às pessoas ao redor o poder de proceder à violência, o mantendo em cativeiro e cumprindo suas vontades (GOMES, 2019).

A escravidão é a “negação do ser humano, cujo intuito consiste em reduzi-lo ao estado em que se explora sua força de trabalho” (DORIGNY; GAINOT, 2017, p. 10). Em termos jurídicos, pode-se dizer que a escravidão transforma pessoas em coisas para um senhor que dispõe soberanamente de seu corpo, trabalho e bens. Portanto, segundo os autores, um escravo pode ser vendido ou contratado por determinado tempo e por preço estipulado à semelhança do que ocorre com um animal.

A causa mais frequente da escravidão era a guerra ou a dependência econômica. Antes da chegada dos europeus, os escravos eram uma categoria da população ameríndia e pertenciam à esfera doméstica como trabalhadores agrícolas, carregadores, tarefas de manutenção, etc. Sua condição servil não era hereditária e a redução à servidão ocorria em virtude de algumas situações, como pessoas serem o tributo a ser pagos aos vencedores das guerras ou, em outros casos, a servidão se dava por dívidas ou atos de delinquência (DORIGNY; GAINOT, 2017).

Existem diferenças pontuais entre a história da escravidão na América e as formas antigas de escravidão: no passado, os escravos eram usados nos serviços domésticos, nas oficinas, como marceneiros e ferreiros, na agricultura, nos navios, nas guerras e podiam até mesmo ocupar altos cargos administrativos como eunuco escriba e tesoureiro real.

Dessa forma, na América a escravidão tornou-se sinônimo de trabalho intensivo e o nascimento da ideologia racista passou a associar a cor de pele à condição de escravo, e somente servindo senhores brancos é que os negros poderiam alcançar um estágio civilizatório mais avançado (GOMES, 2019).

Também é o que afirma Dorigny e Gainot (2017), ao afirmar que apesar de sempre ter existido tráfico de pessoas escravizadas a colonização do continente americano pelos europeus inaugurou um dos mais maciços empreendimentos de escravização de seres humanos, assim o autor discorre que:

[...] a Europa “inventou” o tráfico negreiro: na realidade, ele havia sido praticado pelas sociedades da Antiguidade e, em seguida, pela Europa na Idade Média. Do mesmo modo, a partir do século X, ele foi utilizado pelos impérios árabe-muçulmanos; além disso, o tráfico negreiro intra-africano existia há longa data. Todavia, a colonização do Novo Mundo pelos europeus

marcou uma ruptura quantitativa. Começou, então, um dos mais maciços empreendimentos de deslocamento forçado de seres humanos: entre 12 e 15 milhões de homens e de mulheres arrancados de seu continente sem nenhuma esperança de retorno à terra natal. Essa deportação em massa foi organizada administrativamente pelas mais importantes nações da época (DORIGNY; GAINOT, 2017, p. 28).

Nessa perspectiva, a escravidão é um fenômeno tão antigo quanto a própria história da humanidade, entretanto, com a colonização da América pelos europeus no século XV, a história tomou proporções gigantescas, pois nada foi tão volumoso, organizado e prolongado quanto o tráfico negreiro (GOMES, 2019).

Segundo Gomes (2019) foram três séculos e meio de imigração forçada de aproximadamente 12 milhões de seres humanos da África, envolvendo dois oceanos (o Atlântico e o Índico) e quatro continentes (Europa, África, América e Ásia). O autor relata que o primeiro registro que se tem notícia de um leilão de escravos africanos pelos portugueses data de 08 de agosto de 1444, que ocorreu no vilarejo de Lagos, sul de Portugal.

A partir das primeiras capturas, os negros ofereceram forte resistência aos portugueses, revidando com violência durante os sequestros. Essa resistência, que causava baixas entre os tripulantes e escudeiros portugueses, levou a uma mudança de estratégia a partir de 1448. Em vez de caçar e capturar diretamente os africanos, os portugueses passaram a comprá-los de mercadores já estabelecidos na costa africana. E em algumas regiões da África, pessoas eram vendidas como escravas por terem sido expulsas de suas tribos e comunidades, sendo consideradas menos "dignas" e, por isso, tendo suas vidas submetidas às decisões dos chefes comunitários.

Entre 1450 e 1500, cerca de 150 mil cativos africanos foram capturados ou comprados na costa da África pelos portugueses. Por isso, Portugal foi o primeiro país europeu a ter uma significativa população de origem africana. A expressão "mercado negro" foi usada para designar as feiras de compra e venda de africanos existentes em Lisboa, Évora, Lagos e Porto, cidades onde 10% de todos os moradores eram cativos (GOMES, 2019).

Foi somente em 1510 que ocorreu o início oficial do tráfico negreiro para a América, por um decreto do rei Fernando, da Espanha, datado de 22 de janeiro daquele ano. O fenômeno da escravidão redesenhou a demografia e a cultura da América, pois:

[...] os habitantes originais, os indígenas, foram dizimados e substituídos por negros escravizados. Até 1820, para cada branco europeu que aportava no continente americano, chegavam outros quatro africanos cativos. Também, pela primeira vez, escravidão se tornou sinônimo da cor de pele negra, origem da segregação e do preconceito racial que ainda hoje assustam e perturbam a convivência entre as pessoas em muitos países, caso do Brasil e dos Estados Unidos (GOMES, 2019, p. 26).

Em 1538, os primeiros africanos escravizados pisaram em solo brasileiro, destinados a suprir a mão de obra necessária para as lavouras e engenhos de açúcar e até meados do século XIX, quase todos os envolvidos no tráfico negreiro, com exceção dos próprios cativos, de alguma forma se beneficiaram do sistema, inclusive reis africanos que também forneciam escravos. No entanto, é crucial reconhecer que a responsabilidade principal recai sobre os europeus, que orquestraram e sustentaram essa atrocidade em larga escala (GOMES, 2019).

Ainda segundo o autor, apesar de já existir escravidão na África antes da chegada dos portugueses, foi a altíssima demanda dos Europeus por mão de obra cativa que possibilitou ao negócio negreiro atingir proporções tão significativa: os europeus promoveram o estímulo da captura de pessoas negras africanas oferecendo mercadorias, armas, munições e diversos benefícios para os aliados no tráfico. Mas havia uma diferença fundamental entre os donos de escravos africanos e os americanos. Estes consideravam o escravo, basicamente, como uma máquina de trabalho, equiparado a equipamento agrícola, literalmente. Assim, era um ativo econômico e só valia enquanto durasse sua capacidade produtiva. Já os africanos tinham uma relação de poder diante da quantidade de escravos que possuía: quanto mais escravos, mulheres, agregados e filhos, maior o poder e o prestígio social de um chefe, além da influência política. Isso porque a autoridade se media pelo trabalho e não pela terra. O trabalho era uma fonte escassa de riqueza.

Portanto, o processo escravocrata foi extremamente desumano desde a saída de negros da África: eram capturados, sequestrados contra sua vontade, expostos a situações de fome, cárcere e sofriam diversas privações, para então depois entrarem no navio negreiro e aguentar longas semanas de viagem pelo Atlântico, acorrentados, com frio e desenvolvendo diversas doenças, assim:

Traduzindo em números absolutos, ao longo de mais 350 anos, entre 23 milhões e 24 milhões de seres humanos teriam sido arrancados de suas famílias e comunidades em todo o continente africano e lançados nas engrenagens do tráfico negreiro. Quase a metade, entre 11 milhões e 12 milhões de pessoas, teria morrido antes mesmo de sair da África. **Hoje estima-se com relativa segurança que aproximadamente 12,5 milhões**

de cativos foram despachados nos porões dos navios, mas só 10,7 milhões chegaram aos portos do continente americano. O total de mortos na travessia do oceano seria de 1,8 milhão de pessoas [...] (GOMES, 2019, p. 46, grifo nosso).

Muitos negros e negras sequer conseguiam chegar ao continente americano, pois morriam durante as viagens nos navios negreiros e as causas das mortes eram muitas: doenças como disenteria, febre amarela, varíola, depressão (banzo, na linguagem africana) e muitos ainda cometiam suicídio pois aproveitavam momentos de descuido dos tripulantes e atiravam-se ao mar. Como eram vistos como números e dinheiro, os escravos que morriam representavam uma grande perda para os traficantes, e por isso procuravam evitar tantas mortes, porém sem sucesso. Até porque as condições dos navios não eram dignas, e acabavam por propiciar que os negros viessem à morte. Segundo Gomes (2019) as mortes tão frequentes foram responsáveis pela mudança das rotas migratórias dos tubarões, posto que estes começavam a seguir os navios negreiros na travessia do oceano pois ficavam à espera dos corpos que lhes serviriam de alimento.

Bezerra Neto (2014) destaca que os primeiros escravos africanos foram introduzidos na Amazônia no século XVII pelos ingleses que tinham a pretensão de realizar um empreendimento agrário de grande vulto. Entretanto, os portugueses ao chegar na região Amazônica expulsaram os outros conquistadores, motivados pela exploração das drogas do sertão, e mesmo com a mão de obra indígena na região, os colonos e as autoridades coloniais reclamavam à Coroa pela introdução de escravos africanos para os serviços de roças e lavouras.

Ocorreu, também, o “tráfico de africanos escravizados para a Amazônia, bem como o uso dessa mão de obra escrava, ainda que incipiente”, conforme aponta Bezerra Neto (2014, p. 25). Em que pese nos séculos XVII, XVIII e XIX ter havido a captura de indígenas para trabalhar com a comercialização das drogas do sertão, o processo de colonização portuguesa também fundou atividades agrícolas e criatórias com base na exploração do trabalho escravo de negros (BEZERRA NETO, 2014).

De acordo com Schuindt (2016) Rondônia surge como fruto de um processo histórico complexo que teve início com a expedições dos Bandeirantes em direção ao oeste do país e, posteriormente, com a atuação dos jesuítas, que buscavam converter os indígenas ao cristianismo. Nessa época colonial, três grupos se destacaram por sua influência na região: Jesuítas que se dedicavam à evangelização dos povos indígenas, estabelecendo missões e ensinando-lhes a fé católica e os costumes

europeus; Bandeirantes: Movidos pela busca por riquezas minerais e pelo aprisionamento de indígenas para escravidão, adentraram o território em expedições desbravadoras e os negros escravizados trazidos da África, para trabalhar na extração de minérios preciosos, durante o século XVIII no Vale do Guaporé.

Em virtude disso, havia a presença de negros na região, coexistindo com a mão de obra indígena e diferentemente de outros locais do país, a Amazônia serviria como ocupação militar para garantir as fronteiras portuguesas.

Todo esse processo de escravidão no Brasil durou por mais de trezentos anos, tendo terminado, legalmente, em 13 de maio de 1888, com a Lei nº 3353/1888 em que:

A Princesa Imperial Regente, em nome de Sua Majestade o Imperador, o Senhor D. Pedro II, faz saber a todos os súditos do Império que a Assembléia Geral decretou e ela sancionou a lei seguinte:

Art. 1º: É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brasil.

Art. 2º: Revogam-se as disposições em contrário (BRASIL, 1988).

Assim, em 1888 restavam aproximadamente 750 mil homens e mulheres escravizados, segundo descrito por Gomes (2022, p. 40/41):

Nos três séculos anteriores, o Brasil tinha sido o maior território escravista do hemisfério ocidental. E o mais avesso a qualquer proposta de mudança. Viciado em escravidão desde o início da colonização portuguesa, resistira a todas as pressões e a todos os esforços feitos até então para se tornar uma nação livre. Fora o último país da América a acabar com o tráfico de africanos escravizados, pela Lei Euzébio de Queirós de 1850. Naquele momento, já quase no alvorecer do século XX, era também o último a discutir a abolição.

Desse modo, o Brasil, por ser o último país das Américas a abolir a escravidão, não ofereceu aos ex-escravos as condições necessárias para uma vida digna e justa. Essa lacuna histórica se traduz no racismo estrutural que ainda hoje permeia a sociedade brasileira, perpetuando a exclusão e a marginalização da população negra. Compartilhando desse pensamento os autores Hilário, Rodrigues e Santos (2021, p 117) discorrem que:

[...] trazer as memórias de nossas e nossos ancestrais pretos e pretas, como referência para explicar e explicitar as lutas que o povo preto tem enfrentado e travado, é também remexer em lutas que nunca deixam de existir: o dia 14 de maio de 1888 nos trouxe uma “liberdade” estruturada nas regras de um colonialismo perverso que teve como herdeiro direto o capitalismo selvagem: **não veio acompanhada de terras, emprego, profissionalização e letramento que permitissem entender e interpretar as palavras do novo continente para ler e organizar o “novo” mundo.** Parafraseando Sueli Carneiro, para o povo preto sequestrado na África não houve “terra nostra”: houve uma aculturação desumana que incluiu tortura, violação dos corpos, aniquilamento, apagamento, silenciamento e construção de uma autoimagem estereotipada.

Diante do exposto, o que aconteceu com o fim da escravidão foi o começo de uma longa trajetória de dores que vem vivenciando os afrodescendentes. Segundo Gomes (2022, p. 401) o advogado Luiz Gama, um dos mais importantes abolicionistas brasileiros, percebeu como a pele negra funcionava como um “estigma [...] a impedir que a maioria da população africana ou descendente de africanos jamais tivesse as oportunidades oferecidas aos demais brasileiros de ascendência europeia”.

2.2. Miscigenação e eugenia

As ideologias nacionais como democracia racial e miscigenação se reproduziram por meio de discursos que naturalizariam a experiência da escravidão e seus efeitos deletérios sobre a sociedade capitalista. No processo de escravização de africanos e africanas a prática da violência era necessária para manter o sistema vigente. Todas as formas de violência foram impingidas aos negros, mas as mulheres foram as principais vítimas de uma violência dupla: a física e a sexual. Foi assim que se iniciaram os primeiros momentos da miscigenação entre negras e brancos, que se deu através da violência sexual entre o senhor de engenho e suas escravas.

O processo de mestiçagem iniciou-se no Brasil Colônia pelo estupro de mulheres negras escravizadas, as quais tinham filhos de pele mais clara. Sendo o corpo da mulher negra objeto de desprezo e desvalorização desde tempos imemoriais. Também, outros aspectos como o genocídio de indígenas e estupro de mulheres indígenas e negras foi o que criou a mestiçagem brasileira, o que justifica a dificuldade no Brasil atual de as pessoas verem-se como negras mesmo possuindo características físicas raciais identificáveis, pois isso pode até interferir na perda de algum privilégio racial (DEVULSKY, 2021).

Filhos da elite nacional que viajavam até a Europa em expedições científicas trouxeram ao Brasil teorias que justificavam que o país não teria possibilidade de progredir, nem os países africanos e os tropicais, em virtude da miscigenação. Nessa análise o autor DIWAN (2020, p. 89) discorre:

Gustave Le Bon, Arthur de Gobineau e Louis Agassiz foram alguns dos viajantes que descreveram a situação promíscua em que viviam negros e mestiços, que se ocupavam da vadiagem; e como observou, em *Retrato em branco e negro*, a historiadora Lilia Moritz Schwarcz, “para esses homens de ciência, nossa terra produziu tais ‘elementos degenerados e instáveis’ que por sua vez eram incapazes de acompanhar o desenvolvimento progressivo do país”. Nessas análises, a mestiçagem representava o atraso, pois o progresso estava restrito à sociedades “puras”. A miscigenação seria, portanto, um fato antievolutivo, subvertendo as ideias do biólogo Charles

Darwin. Para eles, a hibridização resultava sempre na permanência do gene mais fraco, menos apto e na potencialização dos defeitos e imperfeições, gerações após gerações.

Nesse contexto, o mestiço era considerado um degenerado por não possuir as características do branco nem sequer as do negro ou índio, sendo taxado de ser inferior. Para se evitar a degeneração, segundo o conde Joseph-Arthur de Gobineau, era preciso impedir a hibridização entre tipos humanos diferentes e isso implicava na segregação racial a partir da hierarquização das raças (DIWAN, 2020).

Gobineau esteve no Brasil em 1876 como representante diplomático da França, tendo criticado de forma contundente a miscigenação brasileira e defendido a superioridade da raça branca. Porém, foi o professor de Geologia da Universidade de Harvard, EUA, Louis Agassiz, que numa expedição ao Brasil no ano de 1865 traçou a característica miscigenada de nossos habitantes, ressaltando que isso era um grande problema.

Diwan (2020) apresenta a principal tese do professor Agassiz: a mistura entre diferentes raças, conhecida como mestiçagem, prejudicava a evolução das espécies, contrariando a teoria de Darwin. De acordo com Agassiz, existiam 12 diferentes raças humanas, definidas por características como região de origem e zona climática. Essa mesma lógica se aplicava, segundo ele, a animais e plantas. Agassiz se alinhava à corrente dos poligenistas, que defendiam a pureza racial e a superioridade da raça branca. Essa perspectiva, hoje considerada ultrapassada e racista, influenciou significativamente o pensamento científico da época.

Desde o século XIX o objetivo estabelecido pela política imigratória no Brasil foi o desaparecimento do negro através da salvação do sangue europeu. Deste modo, houve um grande investimento no projeto de branqueamento racial do povo brasileiro, tendo sido incentivada a imigração de pessoas brancas no país. Foi um período em que surgiu e se desenvolveu a eugenia, uma pseudociência que buscava o melhoramento racial da população.

A obra “A redenção de Cã” (1895), de Modesto Brocos, resume como racismo, eugenia e branqueamento foi um tema político e também um desejo incutido na população brasileira.

Imagem 1 – A redenção de Cã



Fonte: Modesto Brocos (1985)

Percebe-se da imagem que a família foi branqueada a partir dos elementos que a constituem: a senhora negra retinta com as mãos levantadas para cima provavelmente agradecendo a Deus por ter tido um neto branco, o bebê que está no colo da moça parda, provavelmente filha também de homem branco. Ao lado, um rapaz branco, e pelas suas roupas depreende-se que é Português, olhando para o filho.

O ideal de limpeza racial permaneceu no imaginário da própria população brasileira após o período escravocrata e foi reforçado pelo que se chamou de eugenia. Apesar de ter se autodenominado ciência, a eugenia foi uma teoria repleta de ambiguidades e argumentos subjetivos e é “importante ter em vista que a eugenia se inspirou nas ideias sobre superioridade, natureza e sociedade que foram construídas ao longo dos séculos pelo pensamento ocidental” (DIWAN, 2020, p. 21).

A origem do pensamento eugênico moderno data da segunda metade do século XIX, mais exatamente após o lançamento do livro *Origem das espécies*, de Charles Darwin. Foi o primo dele, o inglês Francis Galton, quem inaugurou a busca pela melhoria da raça humana. Galton era membro de uma família burguesa próspera e desde jovem desenvolveu interesse pelas ciências: ele era explorador, geógrafo, matemático, médico e meteorologista. Assim, Darwin (2020, p. 40) discorre que:

Charles Darwin ajudou a embasar as teorias de Francis Galton a partir de diversas publicações. Como já foi dito, A origem das espécies deu o impulso inicial no desenvolvimento da teoria de evolução social de Galton. Sem dúvida nenhuma, podemos dizer que Darwin foi um dos primeiros seguidores de Galton. Ainda que não tivesse o nome de eugenia, trazer para o mundo social as características da natureza e da vida animal a fim de aperfeiçoar a humanidade como se fôssemos “cavalos” era teoria bem aceita na época.

Segundo Rocha (2011) Francis Galton tratou das ideias darwinianas como se fossem aplicáveis a humanos, além de incluir em seus estudos a Pangênese¹, assim:

Galton considerava que a maior parte das características humanas físicas, mentais e morais era herdada. **Para ele, a inteligência, talento musical, habilidade para matemática, por exemplo, além das características físicas eram herdadas, do mesmo modo que as deficiências físicas ou debilidades mentais.** De acordo com Garland Allen, a ideia de “melhoramento” de Galton implicava não apenas na eliminação de doenças hereditárias conhecidas, mas também não encorajamento de determinadas uniões que possibilitavam a seleção de características favoráveis. De 1853 a 1866, Galton dedicou-se ao estudo da hereditariedade motivado pelos casos com os quais se havia deparado na Universidade de Cambridge. O fato de haver pessoas notáveis em várias gerações de uma mesma família o levou a desenvolver uma investigação sobre a habilidade hereditária (ROCHA, 2011, pp. 166, grifo nosso).

Para Rocha (2011) Francis Galton tinha a intenção de obter medidas exatas para a elaboração de suas teorias, e por isso entre as décadas de 1870 e 1880 tentou provar que o talento seria herdado, analisando dados da elite inglesa e buscou diversas pessoas para que preenchessem um questionário com informações de sua família de uma forma bem detalhista e este material obtido recebeu tratamento estatístico, servindo de base para vários estudos. Foram mais de nove mil pessoas entrevistadas e, assim, ele fez os cálculos com base nas respostas e nos detalhes físicos dos participantes. Afixou números, elaborou fórmulas, e finalmente conseguiu juntar margens suficientes de erros e de coeficientes de correlação, numa coleção de probabilidades estatísticas eugênicas. Desse modo o autor enfatiza que:

Galton considerava que as investigações/questionários, históricos familiares, hoje chamados de “árvore genealógica”, auxiliariam a entender a origem das famílias em vários períodos. Estas informações seriam de grande importância para a sociedade e para as estatísticas de estudos eugênicos. Segundo o mesmo autor, a ascensão e o declínio das nações estariam ligadas diretamente a fatores hereditários, e por assim ser fazia-se necessário tornar a ciência eugênica uma questão acadêmica, consciência nacional, uma nova religião (ROCHA, 2011, p. 165/166).

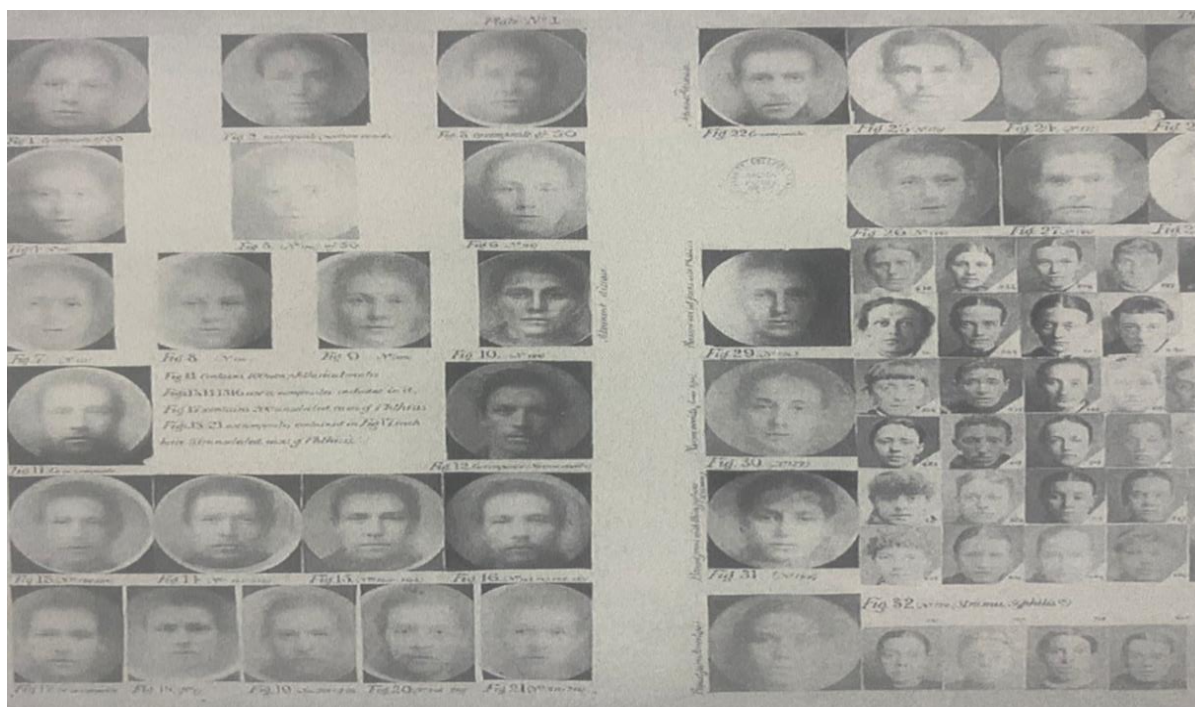
¹ Foi uma teoria científica sobre a hereditariedade aplicada a animais, onde acreditava-se que fatores ambientais poderiam influenciar na genética e, conseqüentemente, afetar os filhos, que poderiam nascer com as características que foram adquiridas pelos pais durante as suas vidas.

Galton tinha interesse de ir além das pesquisas hereditárias referentes aos talentos, pois “queria mostrar que a doença mental, o crime e a marginalidade eram também resultados da herança genética” (DIWAN, 2020, p. 42), assim seus estudos consistiam na:

[...] superposição de fotografias de rostos de modo a evidenciar características comuns. Dessa maneira, para Galton, seria possível obter os retratos típicos de saúde, doença e criminalidade. O desejo dele era aplicar o método de retratos compostos a toda a sociedade inglesa. Com tipos predeterminados seria possível controlar casamentos, impedir a reprodução e, se não melhorar a raça, ao menos evitar piorá-la. De acordo com os estudos de Galton, o fato de a elite, depositária dos melhores caracteres, procriar menos que a classe pobre, portadora de caracteres degenerados, foi uma constatação que gerou indignação por vários anos em sua vida (DIWAN, 2020, p. 42).

Depois de ter pesquisado as mais de nove mil pessoas, Galton cruzou informações sobre o caráter com os respectivos traços físicos, usando uma técnica mais aperfeiçoada de Herbert Spencer sobre os retratos compostos conforme demonstrado na imagem 2.

Imagem 2 – Retratos compostos para a pesquisa de Francis Galton



Fonte: Diwan (2020).

Francis Galton conseguiu elevar sua teoria a status de ciência, criou escritórios de investigação eugênica, realizou palestras e conferências, até mesmo levando a teoria para os Estados Unidos, fez parcerias com universidades e trabalhou em mais pesquisas junto à alta sociedade da Inglaterra. Para disseminar o pensamento

eugênico, era necessário garantir que a nova ciência tivesse aceitação intelectual, desta forma, Galton fez diversas sugestões para que funcionasse conforme havia previsto. Sugeriu controle reprodutivo das pessoas que tinham algum problema físico e incentivou a reprodução dos “bem dotados”.

Segundo Donald Mackenzie, a eugenia de Galton estava diretamente ligada à classe social ao qual o autor procedia. De família aristocrata com forte característica intelectual como o primo Darwin, Galton defendia a ideia de que se os casamentos fossem realizados dentro do mesmo padrão social, estes produziram descendentes de sucesso (ROCHA, 2011, p. 166).

Francis Galton defendia a eugenia como ciência da boa geração, ou seja, incentivar a reprodução de pessoas mais fortes, mais desejáveis, a melhor linhagem. Segundo ele, isso seria mais importante do que reprimir a produtividade dos piores, e seria está a eugenia positiva ou eugenia clássica. Já a eugenia negativa tinha por discurso que a inferioridade da raça humana seria hereditária e por este motivo deveriam haver medidas obrigatórias para se livrar da espécie de degenerados.

Tinha por objetivo principal criar o “haras humano”, povoando o planeta de gente sã, estimulando casamentos entre os “bem-dotados biologicamente” e desenvolvendo programas educacionais para a reprodução consciente de casais saudáveis, desencorajando casais com caracteres supostamente “inferiores” de procriar. No outro extremo, a eugenia negativa representava a radicalização dos métodos de aperfeiçoamento da raça. Ambos os termos foram cunhados pelo médico inglês C. W. Saleeby, em 1909, no livro *Parenthood and Race Culture*. As medidas propostas pelos adeptos da eugenia negativa visavam prevenir o nascimento dos “indesejáveis” biológica, psicológica e socialmente através de métodos mais ou menos compulsórios (DIWAN, 2020, p. 50).

Após aposentar-se e deixar a coordenação dos estudos para Karl Pearson, suas ideias ainda continuaram a ter relevância e foi ganhando força, sempre com a ambição de eugeniação da Inglaterra. Um ano após a morte de Galton, ocorreu o Primeiro Congresso Internacional da Eugenia em Londres, no ano de 1912. Tinha adeptos por todo o mundo, status de ciência e até mesmo de religião, tendo chegado ao poder e sido usada como arma política de discriminação social e limpeza étnica (DIWAN, 2020).

Segundo Diwan (2020), muito antes da ascensão do nazismo, países democráticos haviam adotado em sua legislação a eugenia, como os EUA, que teve a primeira lei de esterilização implantada em 1907 no estado de Indiana.

Muitas das ideias implantadas pela Alemanha nazista foram inspiradas nas leis eugênicas implantadas nos Estados Unidos. País de tradição protestante, desde o final do século XIX, os Estados Unidos praticavam políticas de exclusão que puniam comportamentos sociais com ações médicas. Existiam leis e interdições de casamento entre doentes mentais, alcoólatras e pessoas

com doenças venéreas. Em 1855, foi implantada a castração para homens no estado do Kansas (DIWAN, 2020, p. 51).

Os Estados Unidos foram pioneiros na criação das organizações eugênicas e foram eficientes na implantação de legislações eugênicas, de modo que por muitos anos a eugenia foi sinônimo de cuidado com a estirpe do país. O país sempre teve interesse na purificação racial de seu povo, tanto é que no final do século XIX os norte-americanos estiveram preocupados com o alto índice de imigrantes católicos e judeus que ingressavam no país, pois o crescimento do estoque racial inferior poderia levar ao suicídio da raça, deste modo, foram criadas leis de restrição à imigração.

De acordo com Diwan (2020) nos EUA seria socialmente inapta a pessoa que fosse incapaz de fazer o mesmo, pelo seu próprio esforço, que as pessoas normais, porque assim não seria um membro útil na sociedade. Entre os anos de 1905 e 1920 multiplicaram-se instituições eugênicas por todo o país norte-americano, momento em que os temas mais debatidos era a esterilização compulsória e restrições de imigração.

“Estima-se que mais de cinquenta mil pessoas tenham sido esterilizadas entre 1907 e 1949 em todo o país, considerando que a última lei de esterilização foi revogada somente na década de 1970” (DIWAN, 2020, p. 57).

Contudo, após a Segunda Guerra Mundial eram poucos os adeptos da eugenia pois o termo era associado ao nazismo, de modo que as instituições que ainda subsistiram mudaram seus nomes. Já na Alemanha a eugenia esteve ligada diretamente à ascensão de Hitler ao poder, no ano de 1933 pois foi lá que essa pseudociência teve seu aspecto mais radical, na qual:

Durante o regime nazista implantado por Adolf Hitler, centenas de milhares de pessoas foram esterilizadas compulsoriamente e mais de seis milhões perderam suas vidas em nome da higiene da raça, não somente na Alemanha, mas em todos os territórios ocupados durante a Segunda Guerra Mundial. A experiência nazista serviu de exemplo para a sociedade contemporânea conhecer em dimensões nunca antes vistas o que significa o crime contra a humanidade. Ainda mais triste é a nossa perplexidade diante do fato de sabermos que esses crimes foram cometidos sob o discurso científico (DIWAN, 2020, p. 59).

A regeneração do homem ariano tinha a finalidade de reduzir os custos dos improdutos, pois as ideias relacionadas à higiene racial foram utilizadas para tirar a Alemanha da crise econômica. Também foram criadas organizações no país que estudavam e difundiam a eugenia, que se tornou disciplina universitária em alguns estados. A lei de esterilização da população considerada imprópria foi aprovada em

1933 e teve inspiração das leis norte-americanas, posto que o seu modelo “era exportado para diversas partes do mundo” (DIWAN, 2020, p. 67).

Também foi promulgada no país a Lei para Proteção da Saúde do Povo Alemão em 1935, a qual previa o controle e a proibição dos casamentos entre indivíduos com doenças venéreas e genéticas. Ainda, houve a Lei para a Proteção e Honra do Sangue Alemão, que proibia casamentos inter-raciais entre alemães de sangue puro e judeus ou outros grupos étnicos.

Assim, além de ter matado mais de 6 milhões de judeus, o nazismo esterilizou e matou sob o argumento pseudocientífico da eugenia centenas de milhares de pessoas indesejáveis. Em que pese os eugenistas não serem partidários do extermínio, para o país essa foi “uma medida econômica que poupou aos cofres nazistas mais de 885 milhões de marcos no cuidado com os ‘incapacitados’”. Desta forma [...] a lógica biológica mascarou a lógica econômica” (DIWAN, 2020, p. 70). Os responsáveis pelas práticas de morte na Alemanha nazista foram penalizados, mas nem todos, pois alguns ainda foram reinseridos em universidades e centros de pesquisa no mundo todo. Desde 1948 a eugenia foi “enterrada viva” (DIWAN, 2020, p. 71), pois falar nela seria como reavivar as práticas nazistas.

No Brasil, o médico Renato Kehl foi um dos maiores propagandistas e divulgadores da eugenia no início do século XX e sua dedicação foram predominantemente para a divulgação da teoria eugenista, ele teria publicado aproximadamente trinta livros sobre a eugenia além de ter feito outros trabalhos para sua propagação (DIWAN, 2020).

Preservar o futuro racial do Brasil, sua unidade nacional e sua homogeneização foram algumas das principais preocupações dos eugenistas ao longo de toda a década de 1920, intensificadas no início do período Vargas. A Assembleia Constituinte (1933-1934) recebeu os resultados dos trabalhos da Comissão de Imigração, liderada por Oliveira Vianna e formada dois anos antes. Mais política que racial, a Lei de Restrição à Imigração afetou a entrada no Brasil de asiáticos e judeus, denominados pelos eugenistas como não assimiláveis socialmente. Essa postura negativa estava de mãos dadas com a ideologia nazifascista e com as políticas imigratórias norte-americanas (DIWAN, 2020, p. 120).

Kehl foi o diretor do Boletim da Eugenia, que de 1929 a 1933 fez publicações mensais e traduções (com artigos de intelectuais, médicos e políticos brasileiros e de outros países), colocadas à disposição do público leigo, tendo sido editado como propaganda do Instituto Brasileiro de Eugenia (ROCHA, 2011). Desse modo Kehl em seu livro Lições de Eugenia descreve que:

[...] a nacionalidade brasileira só embranquecerá à custa de muito sabão de coco ariano! Dessa premissa dependia a melhoria da raça brasileira. Essa imagem de limpeza remete também ao modo como deveriam agir os eugenistas: esfregando, torcendo e branqueando os corpos do povo brasileiro, como se fossem roupas sujas. Políticas compulsórias como a restrição à imigração, a esterilização e o controle de casamentos estavam entre suas propostas. [...] **Através de relações pessoais e institucionais, tornaram a eugenia não somente um campo de saber, mas também um objetivo a ser seguido por boa parte da intelectualidade brasileira.** Surpreendente é que a eugenia teve uma permanência longa por aqui. Caiu no esquecimento após quase quarenta anos de intensos debates, reflexões e algumas realizações (DIWAN, 2020, pp. 87, grifo nosso).

Dentre tantos temas, o que mais recebeu atenção foi a educação pois para a teoria eugenista as características herdadas eram mais importantes que as condições oferecidas pelo meio em que o estudante se encontrava. Portanto, “a educação serviria para fazer transparecer as boas características, aflorar as qualidades inatas, as habilidades e aptidões não descobertas ou pouco exploradas (ROCHA, 2011).

Kehl, assim como diversos outros pensadores e proeminentes figuras públicas brasileiras, não acreditava que a educação seria capaz de promover profundas mudanças na sociedade. O que importava era a hereditariedade, as características genéticas. Por este motivo, “o ideal de educação para boa parte dos eugenistas estava associado à formação da consciência eugênica com o intuito de que os jovens não contraíssem matrimônio com raças e classes sociais diferentes” (ROCHA, 2011, p. 168). A própria Constituição brasileira de 1934 dispunha sobre a educação eugênica, apontando que incumbia à União, Estados e Municípios estimular a educação eugênica.²

O estímulo à educação eugênica tinha o intuito de perpetuar o pensamento de higienização racial no país. A educação foi um dos temas fortemente defendido pelos autores e estudiosos eugênicos, já que consideravam que por meio de uma educação eugênica o Brasil avançaria muito mais (ROCHA, 2011).

Para Rocha (2011) a finalidade da educação naquele contexto seria evitar a má formação e a ignorância por parte dos estudantes sobre orientação sexual, relações conjugais e criação dos filhos, sendo que as mulheres detinham grande responsabilidade pelo futuro da nação, pois elas seriam as mães de futuras pessoas em potencial.

² Art. 138 - Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas: [...] **b) estimular a educação eugênica;** [...]

No governo Getúlio Vargas, com a ideia de identidade nacional, algumas leis entraram em vigor com a finalidade de conter certos grupos de imigrantes em terras brasileiras e favorecer a incorporação de brasileiros no mercado de trabalho. Por exemplo, o Decreto nº 19.482/1930, obrigava qualquer empresa a contratar dois terços de funcionários de brasileiros natos. O Decreto nº 7967/1945 regulava a entrada de imigrantes em terras brasileiras, nos seguintes termos:

Art. 1º Todo estrangeiro poderá entrar no Brasil **desde que satisfaça as condições estabelecidas por esta lei.**

Art. 2º Atender-se-á, na admissão dos imigrantes, à necessidade de preservar e desenvolver, **na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência europeia**, assim como a defesa do trabalhador nacional.

[...]

Art. 46. **Colonizar é promover a fixação do elemento humano ao solo**, o aproveitamento econômico da região e a elevação do nível de vida, saúde, instrução e preparo técnico dos habitantes das zonas rurais.

Art. 47. A colonização é considerada de utilidade pública, **cabendo à União e aos Estados desenvolver a colonização oficial e fomentar e facilitar a de iniciativa privada.**

Art. 48. A colonização pode ser feita:

I pelo povoamento de áreas baldias ou de fraca densidade demográfica;

II pela divisão de terrenos rurais em lotes para **venda ou doação e a concessão, entre outras, de facilidades para aquisição de terras ou benfeitorias.**

Art. 49. Denomina-se núcleo colonial o conjunto dos terrenos divididos conforme dispõe o inciso II do artigo anterior e a legislação vigente.

Art. 50. Nos núcleos coloniais, 30 % dos lotes, no mínimo, deverão ser concedidos ou evadidos a calenos brasileiros; o restante será distribuído equitativamente, até ao máximo de 25% (vinte e cinco por cento), a cada uma das outras nacionalidades.

Parágrafo único, na falta de colonos brasileiros, parte dos lotes a eles reservados poderá, com autorização do órgão competente, **ser ocupada por estrangeiro, de preferência portugueses** (BRASIL, 1945, grifo nosso).

O artigo 2º não deixa dúvidas quanto ao fato de que foi fortemente incentivada a admissão de estrangeiros que pudessem “preservar e desenvolver” as características de ascendência europeia. A composição étnica populacional deveria ter visível as características embranquecedoras. Como tratado nas subseções anteriores, a miscigenação passou de mal para aquilo que resolveria a situação do país. E como os estudos pseudocientíficos sobre eugenia permaneceram por muito tempo no Brasil, a mentalidade ainda no governo do Estado Novo era de manter a limpeza racial.

Enquanto a preocupação era com os colonos, que de preferência fossem portugueses, conforme disposto no art. 50, parágrafo único do decreto-lei, vale lembrar que em 1945 muitos ex-escravizados e descendentes de escravos tinham

diversas dificuldades com sua subsistência no país, a saúde e a educação dispensada à população negra eram precárias e esse contingente populacional foi ficando sempre à margem. O Decreto nº 7967/1945 ficou em vigor por 35 anos, tendo sido revogado pela Lei nº 6815/1980 que, por sua vez, foi revogada pela Lei nº 13445/2017, atualmente vigente.

2.3. Racismo estrutural e colorismo

Segundo Almeida (2020), ainda que a biologia e a antropologia tenham demonstrado que não existem diferenças biológicas que justifiquem um tratamento discriminatório entre seres humanos, a raça ainda é utilizada para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação de grupos considerados minoritários.

A noção de raça como referência de categorias de seres humanos é um fenômeno moderno que tem sua origem em meados do século XVI. Para Almeida (2020) o conceito de raça é relacional e histórico:

A história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas. **Foram, portanto, as circunstâncias históricas de meados do século XVI que forneceram um sentido específico à ideia de raça.** [...] a expansão comercial burguesa e da cultura renascentista abriu as portas para a construção do moderno ideário filosófico que mais tarde transformaria o europeu no homem universal (atentar ao gênero aqui é importante) e todos os povos e culturas não condizentes com os sistemas culturais europeus em variações menos evoluídas (ALMEIDA, 2020, p. 25 grifo nosso).

No século XVIII o Iluminismo tinha o homem como seu principal foco: um homem sujeito e ao mesmo tempo objeto do conhecimento. Foi com o iluminismo que surgiu a comparação e a classificação dos grupos humanos com base nas características físicas e culturais (civilizado e selvagem). O homem civilizado é o universal, que nasce juntamente com o conceito de razão universal e direitos universais, estes, foram importantes para que a civilização se visse vitoriosa em diversos movimentos que carregaram os ideais do movimento iluminista (ALMEIDA, 2020).

Almeida (2020) também aponta que as revoluções americana, inglesa e francesa (pautadas no lema iluminista) estiveram no centro das mudanças mundiais relativas à transição das sociedades feudais para a sociedade capitalista, e que foi justamente este processo onde a civilização foi levada para os povos “primitivos” que resultou no colonialismo. Portanto, a raça surge como um conceito que, com base na

classificação de seres humanos, o colonialismo europeu pudesse destruir os povos de todos os outros continentes, mas especialmente, escravizar os povos da África, na qual:

[...] a raça emerge como um conceito central para que a aparente contradição entre a universalidade da razão e o ciclo de morte e destruição do colonialismo e da escravidão possam operar simultaneamente como fundamentos irremovíveis da sociedade contemporânea. Assim, a classificação de seres humanos serviria, mais do que para o conhecimento filosófico, como uma das tecnologias do colonialismo europeu para a submissão e destruição de populações das Américas, da África, da Ásia e da Oceania (ALMEIDA, 2020, p. 28).

No século XIX o positivismo transfere o homem de objeto filosófico para objeto científico, passando a tratar cientificamente a diversidade humana. Então, passou-se a ter o entendimento de que características biológicas e condições ambientais “seriam capazes de explicar as diferenças morais, psicológicas e intelectuais entre as diferentes raças” (ALMEIDA, 2020, p. 29).

Por essa razão, Arthur de Gobineau recomendou evitar a “mistura de raças”, pois o mestiço tendia a ser o mais “degenerado”. Esse tipo de pensamento, identificado como racismo científico, obteve enorme repercussão e prestígio nos meios acadêmicos e políticos do século XIX [...] (ALMEIDA, 2020, p. 29).

Portanto, a raça opera a partir de dois registros básicos em virtude de sua conformação histórica:

1. como característica biológica, em que a identidade racial será atribuída por algum traço físico, como a cor da pele, por exemplo;
2. como característica étnico-cultural, em que a identidade será associada à origem geográfica, à religião, à língua ou outros costumes, “a uma certa forma de existir”. A configuração de processos discriminatórios a partir do registro étnico-cultural Frantz Fanon denomina racismo cultural (ALMEIDA, 2020, p. 30/31).

Assim, no século XX que a antropologia demonstrou a autonomia das culturas e a inexistência de determinações biológicas ou culturais que colocavam seres humanos em hierarquia. Constatou-se que não há nada na realidade natural que seja correspondente ao conceito de raça. “Os eventos da Segunda Guerra Mundial e o genocídio perpetrado pela Alemanha nazista reforçaram o fato de que a raça é um elemento essencialmente político, sem qualquer sentido fora do âmbito socioantropológico” (ALMEIDA, 2020, p. 31).

Segundo Almeida (2020), o racismo fornece o sentido para a reprodução de desigualdade e violência que fazem parte da vida contemporânea e como a raça é definidora da vida e da morte “não a tomar como elemento de análise das grandes

questões contemporâneas demonstra a falta de compromisso com a ciência e com a resolução das grandes mazelas do mundo” (ALMEIDA, 2020, p. 57).

Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (ALMEIDA, 2020, p. 32).

Ou seja, a vida cotidiana, os afetos e as verdades perpassam pelo racismo, que não depende de uma ação consciente para existir. Mas, segundo o mesmo autor, vale fazer uma diferenciação entre racismo, preconceito racial e discriminação racial. A expressão “preconceito racial” diz respeito ao juízo de valor sobre estereótipos e a expressão “discriminação racial” é o tratamento diferenciado dispensado a pessoas a partir dos grupos aos quais pertençam.

O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. Considerar negros violentos e inconfiáveis, judeus avaros ou orientais “naturalmente” preparados para as ciências exatas são exemplos de preconceitos.

A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça (ALMEIDA, 2020, p. 32).

Para Almeida (2020, p. 35) existem três concepções de racismo: a individualista, a institucional e a estrutural. Na concepção individualista uma pessoa pode ser “preconceituosa”, ou seja, é uma espécie de anormalidade, um fenômeno ético atribuído a grupos isolados. O problema desta concepção é que não existe aí o racismo em si, mas apenas um preconceito que deve ser reparado judicialmente. Em outras palavras, para esta concepção não existem instituições ou sociedades racistas, mas indivíduos racistas e sua ação se manifesta na forma de discriminação direta.

Já na concepção institucional, o racismo seria “o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça” (ALMEIDA, 2020, p. 37). Como é no interior das instituições que os indivíduos se tornam sujeitos e estas moldam o comportamento humano, os conflitos raciais são, assim, parte das instituições. Ainda, as instituições são fundamentais para a consolidação de uma supremacia branca ou, dito de maneira mais ampla, da supremacia de um determinado grupo racial.

Contudo, é na concepção estrutural que há respaldo para explicar como ocorre o racismo no Brasil. Isso porque, as instituições são “apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (ALMEIDA, 2020, p. 47).

Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção (ALMEIDA, 2020, p. 50).

Desta maneira, conclui o autor que para combater o racismo estrutural é imperativo refletir sobre mudanças nas relações sociais, políticas e econômicas, além de medidas que coíbam o racismo de forma individual e institucional. Isso porque os “comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção” (ALMEIDA, 2020, p. 50).

Sobre o racismo estrutural, ainda enfatiza o autor que o “propósito desse olhar mais complexo é afastar análises superficiais ou reducionistas sobre a questão racial que, além de não contribuírem para o entendimento do problema, dificultam em muito o combate ao racismo” (ALMEIDA, 2020, p. 51).

Após ter explicado o que seria o racismo e como se dá o racismo estrutural, adentrar-se-á agora na conceituação do termo colorismo. Segundo a obra de Alessandra Devulsky³: “Seja em torno do fenótipo, seja com relação à carga cultural expressa pelo sujeito, a categorização do quanto um indivíduo é negro só ocorre após a leitura de que ele não é branco” (Devulsky, 2021, p. 20).

O colorismo se caracteriza, sobretudo, por ser um sistema de hierarquização racial e de atribuição de qualidades e fragilidades para as pessoas a depender de seu tom de pele.

O grupo racial chamado de modo geral como negros no Brasil, portanto, inclui também os pardos. Pardos esses que são associados a algum grau de mestiçagem racial, enquanto, por outro lado, não são identificados como brancos por não terem ascendência europeia visível em algum traço físico peculiar. O pendor racial atinente aos pardos aproxima, assim, este grupo dos negros, dos quais fazem parte (Devulsky, 2021, p. 19).

O pardo teria uma situação dúbia, onde tem tanto prejuízos quanto privilégios, a depender de como é visto: se nas suas características mais próximas à negritude

³ Livro “Colorismo (Feminismos Plurais)”, publicado no ano de 2021.

ou se naquelas mais próximas aos padrões eurocêntricos. Deste modo, o colorismo é um processo social complexo, ligado à formação de uma hierarquia racial baseada na ideia de superioridade branca.

O colorismo é “um desdobramento do racismo” (DEVULSKY, 2021, p. 22). É uma ideia de preterimento a tudo o que está ligado com a cultura africana e privilégio àquilo que é europeu. Por exemplo, se pessoa tem a pele parda e os cabelos lisos, traços do rosto fino e boca fina, essa pessoa consegue se encaixar no mundo branco facilmente, a partir do momento que assimila características deste padrão. Já uma outra pessoa com o mesmo tom de pele e o cabelo crespo, lábios grossos e traços mais arredondados, muito dificilmente conseguirá se encaixar no padrão branco, tendo em vista que se aproxima cada vez mais das características não valorizadas pelo padrão.

Assim, como por um item de exclusão, verifica-se que tudo aquilo que não é lido como branco, é considerado negro e, portanto, excluído. Essa “rejeição do negro como arquétipo negativo a ser evitado a qualquer custo faz parte do conceito de racismo” (Devulsky, 2021, p. 22).

Em termos práticos, a identidade racial expressa no corpo, entre outras características e outros elementos não exatamente biológicos, é identificável por larguras, espessuras, contornos e curvaturas de traços, pelos, textura do cabelo, biótipos, chegando até mesmo à tonalidade de mucosas e genitálias. Lábios, olho, nariz, formato dos quadris, seios e genitais apontam o grupo de pertencimento racial de um indivíduo e, por conseguinte, a medida da fruição de direitos e certas vantagens sociais. Entre todos esses elementos, conquanto, **o fator predominante na escala racial discriminatória permanece sendo a cor.** É a quantidade de melanina na epiderme de um homem ou de uma mulher, na maior parte das vezes, o que ressalta de modo mais arguto qual será o local predeterminado na economia dos afetos e na distribuição de riquezas (Devulsky, 2021, p. 35/36, grifo nosso).

O colorismo foi a arma indispensável para subjugação de povos na era colonial, isso porque os povos nativos foram categorizados entre si de acordo com a proximidade ou distanciamento do que era característica dos traços culturais e fenótipos do colonizador, onde o branco foi se firmando como parâmetro etnocêntrico.

Ser branco no Brasil significa, assim, estar livre de qualquer parâmetro avaliativo do colorismo. Explica-se: ser branco é ser a norma, posto que estar imbuído da identidade negra significa estar constituído de um ou de vários elementos desviantes daquilo que é normal. O que passa abaixo do radar racial é, portanto, um conjunto de características que, de modo unísono, não deixem dúvidas de que um determinado sujeito seja branco ou tenha suas origens dissociadas, ao menos fenotipicamente, do que se convencionou compreender como branco, ou como europeu. Ser branco é pertencer à regra, enquanto ser negro e se aproximar da africanidade constitui o elemento

excepcional que faz parte do tecido social, apesar dos esforços para seu apagamento, sua melhora ou sua extinção. Pertencer, no Brasil, ao grupo racial de brancos dispensa, deste modo, justificar suas origens ou precisar aperfeiçoar alguma característica para aproximá-la do parâmetro europeu (DEVULSKY, 2021, p. 28/29).

Portanto, há uma régua para entender os sujeitos e os espaços que ocupam, sendo essa regra as características brancas/europeias. Por este motivo há uma extrema dificuldade em conceituar o que seja um sujeito negro porque, quando os europeus decidiram expandir seu domínio explorando colônias, usavam de sua ciência limitada para deduzir o que seria o negro, ignorando completamente os saberes da África (DEVULSKY, 2021).

Atualmente ao tentar-se definir quem seria ou não negro há uma dificuldade com base no único critério racial [a cor]. Porém, a identidade racial passa por vários critérios sendo eles culturais, históricos, estéticos e biológicos e até mesmo religiosos.

Para Devulsky (2021, p. 31), no decorrer dos séculos criou-se a “aversão ao cabelo crespo, ao nariz largo, aos lábios grossos e todas as outras características atinentes às origens africanas”. Porém, o colorismo vai além da rejeição dos traços e passa pela psiquê, algo que coletivamente é admitido ou não pelas pessoas, como por exemplo os maneirismos do samba, a moda africana, a estética e outras dimensões da cultura negra são mais bem admitidas quando exercidas por brancos em vez de negros.

A mestiçagem serve como um “passaporte” onde o negro de pele clara (pardo) “lido como sujeito autorizado a circular na esfera branca de poder, ao portar um turbante, ao usar um *dread* no cabelo, pode perder com muita facilidade seu *laisser-passer*” (DEVULSKY, 2021, p. 32).

A hierarquização racial responsável por indicar lugares, impor limites, traçar relações legais e ilegais pode ser juridicamente estabelecida, como ocorreu durante os regimes escravocratas nas Américas e em todo o caribe. Casamentos inter-raciais foram criminalizados nos Estados Unidos, crianças mestiças eram privadas de heranças e proteção parental no Brasil, postos de trabalhos eram proibidos a pessoas “racializadas” de modo velado ou institucional. No regime de apartheid na África do Sul uma cartela de cores podia ser encontrada como indicativo do lugar de pertencimento conforme o nível de negritude de um indivíduo. Na Índia, um processo semelhante de hierarquização por castas fundadas no credo hindu também se aproveita do indicador do tom da pele para delimitar vantagens e traçar limites de mobilidade socioeconômica (DEVULSKY, 2021, p. 33).

A autora explora a profunda conexão entre hierarquias raciais e o capital cultural, revelando o colorismo como um instrumento de opressão que molda o acesso à cultura e, consequentemente, as oportunidades de vida. A partir de exemplos

históricos como a escravidão nas Américas e o apartheid na África do Sul, demonstra como a classificação racial foi utilizada para justificar a exclusão social e a negação de direitos básicos, como herança, educação e trabalho.

Ao abordar o colorismo como um sistema de opressão autônomo, a autora contribui para a compreensão mais profunda das relações raciais e seus impactos na vida das pessoas. Essa análise crítica é fundamental para o desenvolvimento de uma educação antirracista que reconheça e valorize a diversidade cultural, promovendo a inclusão social e a justiça racial.

3 EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO E A INCLUSÃO SOCIAL PELA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A educação é um instituto muito importante para a formação dos indivíduos e necessária para a construção de uma sociedade com cidadãos conscientes e éticos. No Brasil, a educação é um direito público subjetivo e a Constituição Federal de 1988 universaliza esse direito, amparando todas as pessoas indistintamente, de modo que é obrigatório para o Poder Público manter instituições públicas de ensino e propiciar a permanência dos estudantes, mas com a colaboração da sociedade e da família para que os alunos frequentem a escola.

Nesse contexto, torna-se imperativa a defesa intransigente da educação como direito humano, buscando o aprimoramento constante do ensino público brasileiro. Ampliar o acesso à educação, com qualidade cada vez mais elevada, é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, equânime e democrática. Para aprofundarmos essa discussão crucial, este capítulo se debruça sobre três pilares essenciais: Fundamentos da Educação como Direito Humano; Evolução da educação nas constituições brasileiras e Perspectivas da Educação Antirracista.

3.1. Fundamentos da Educação como Direito Humano

Nesta subseção serão discutidos os princípios e fundamentos que estabelecem a educação como um direito humano fundamental a partir da demonstração de referências a documentos internacionais de direitos humanos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos,

Sociais e Culturais, que reconhecem a educação como um direito fundamental de todos os seres humanos.

A DUDH (Declaração Universal dos Direitos Humanos) estabeleceu, pela primeira vez, um conjunto de normas comuns a serem alcançadas por todos os seres humanos, tendo sido proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, a declaração inspirou muitas constituições de democracias recentes, inclusive a brasileira. A DUDH tornou-se o padrão por meio do qual se mede o cumprimento das normas internacionais de direitos humanos.

A declaração estabelece diversos princípios a fim de alcançar a igualdade e dignidade para os seres humanos, independentemente de cor, religião, sexo, origem nacional, entre outros. Além disso, há um olhar especial para a educação, dispondo em seu art. 26 que:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos (DUDH, art. 26, Paris).

No Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais a educação é tratada no art. 13, nos seguintes termos:

- Artigo 13.º 1. Os Estados Partes no presente **Pacto reconhecem o direito de toda a pessoa à educação**. Concordam que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido da sua dignidade e reforçar o respeito pelos direitos do homem e das liberdades fundamentais. Concordam também que a educação deve habilitar toda a pessoa a desempenhar um papel útil numa sociedade livre, promover compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações e grupos, raciais, étnicos e religiosos, e favorecer as atividades das Nações Unidas para a conservação da paz.
2. Os Estados Partes no presente Pacto reconhecem que, a fim de assegurar o pleno exercício deste direito:
 - a) O ensino primário deve ser obrigatório e acessível gratuitamente a todos;
 - b) O ensino secundário, nas suas diferentes formas, incluindo o ensino secundário técnico e profissional, deve ser generalizado e tornado acessível a todos por todos os meios apropriados e nomeadamente pela instauração progressiva da educação gratuita;
 - c) O ensino superior deve ser tornado acessível a todos em plena igualdade, em função das capacidades de cada um, por todos os meios apropriados e nomeadamente pela instauração progressiva da educação gratuita;
 - d) A educação de base deve ser encorajada ou intensificada, em toda a medida do possível, para as pessoas que não receberam instrução primária ou que não a receberam até ao seu termo;

e) é necessário prosseguir ativamente o desenvolvimento de uma rede escolar em todos os escalões, estabelecer um sistema adequado de bolsas e melhorar de modo contínuo as condições materiais do pessoal docente.

3. Os Estados Partes no presente Pacto comprometem-se a respeitar a liberdade dos pais ou, quando tal for o caso, dos tutores legais de escolher para seus filhos (ou pupilos) estabelecimentos de ensino diferentes dos poderes públicos, mas conformes às normas mínimas que podem ser prescritas ou aprovadas pelo Estado em matéria de educação, e de assegurar a educação religiosa e moral de seus filhos (ou pupilos) em conformidade com as suas próprias convicções [...] (PIDESC, 1966, Nações Unidas).

Portanto, verifica-se que o primado da educação é essencial para o desenvolvimento da personalidade humana e para o alcance da paz, já que é por meio dela que os indivíduos podem promover tolerância e compreensão com relação a todos os grupos étnicos, independentemente de que países sejam provenientes. Os Estados Partes do referido pacto reconhecem que o ensino primário e secundário deve ser gratuito a todos e que o ensino superior deve ser tornado acessível pelos meios apropriados. Porém, também é assegurada a liberdade de escolha de estabelecimentos de ensino diferentes dos Poderes Públicos e de assegurar educação religiosa e moral em conformidade com as convicções dos pais.

Vale ressaltar que a educação é um direito humano de segunda geração, estando na gama de direitos econômicos, sociais e culturais, que estavam contidos na Constituição Alemã de 1919, elaborada após a Segunda Guerra Mundial. Assim, os direitos de segunda geração têm uma íntima ligação com a igualdade e com os anseios da classe operária, que começaram a se manifestar contra o sistema capitalista vigente. Os direitos de segunda geração são direitos de crédito pois não são meros poderes de agir, são poderes de exigir, já que são subjetivos, ressaltando aqui, todavia, que os direitos de primeira geração são os direitos individuais (direito à vida, à igualdade, à liberdade de expressão etc.) e os direitos de terceira geração são os de solidariedade (direito à paz, desenvolvimento, meio ambiente sadio e patrimônio da humanidade).

Quando a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, dispõe no art. 2º que a educação brasileira será “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” e no art. 3º diz que o ensino será ministrado com base em vários princípios, dentre eles o de “respeito à liberdade e apreço à tolerância”, nada mais está defendendo do que o Direito Humano em educação.

Ter este olhar para com a legislação brasileira, sabendo antemão que o país está intrinsecamente alinhado com os ideais de Direitos Humanos, tendo sido signatário de pactos, é importante para ler a educação a partir desta perspectiva e construir um diálogo tendo isso como base.

3.2. Evolução da educação nas constituições brasileiras

Cada carta constituinte revelou um modelo específico de educação, como se observa nas constituições de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946 e 1967. De acordo com Fávero (2014) não se pode afirmar uma linearidade cronológica quando se fala de educação considerando os textos constitucionais de cada momento histórico, mas há um certo paralelismo entre elas, onde a educação como um direito foi aos poucos sendo pautado para receber, por fim, na Emenda Constitucional de 1969, o título de direito de todos e dever do Estado.

Essa dicotomia na representação entre as Cartas Magnas brasileiras pode ser constatada ao se estudar o processo de implantação das mesmas, uma vez que houve Constituições outorgadas (1824, 1937, 1967 e 1969) e Constituições promulgadas (1891, 1934, 1946 e 1988). As constituições promulgadas são caracterizadas como democráticas, ou seja, quando sua elaboração se dá “de modo democrático, e ela expressa a vontade soberana de um povo por meio de representantes escolhidos para este fim”. Entretanto, as outorgadas são aqueles frutos de regimes autoritários ou mesmo ditatoriais (FRACCARO, 2019, p. 22).

Com o rompimento do Brasil com Portugal no ano de 1822 havia um clima geral de mudança, onde existiu o anseio por uma Constituição que representasse um país livre, não mais colonizado como outrora. Entretanto, a Constituição de 1824 não tratou muito sobre educação, tendo sido silente neste ponto, apenas favorecendo os já então privilegiados à época: homens, brancos e ricos. Segundo Fraccaro (2019) No Brasil Colônia, o conceito de cidadania era extremamente limitado, restringindo-se a homens livres, brancos, ricos e proprietários de terras. Apenas este grupo seletivo era considerado cidadão e detinha o direito à educação. Já mulheres, crianças, pessoas com deficiência e, principalmente, escravos, eram completamente excluídos da esfera da cidadania e privados do acesso à educação formal.

Essa foi a Constituição mais longa da história, tendo perdurado por 65 anos. Nela, o direito ao voto era concedido “somente aos homens livres e proprietários, de acordo com seu nível de renda, fixado na quantia líquida anual de cem mil réis por bens de raiz, indústria, comércio ou empregos” (Agência Senado, Constituições Brasileiras).

Abaixo, um trecho da Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824:

[...]

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Cíveis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte.

[...]

XXXII. **A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.**

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes (BRASIL, 1824, grifo nosso).

Com a abolição da escravatura em 1888 e a proclamação da República em 1889, o Brasil foi levado a muitas mudanças no sistema econômico e político, de forma que a Constituição promulgada de 1891 refletiu estas mudanças sociais, dentre elas a independência dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário e “criação do sufrágio com menos restrições (Agência Senado, Constituições Brasileiras)”, impedindo ainda o voto aos analfabetos.

Não restou claro quem seriam os sujeitos que teriam direito à educação, consubstanciado no acesso a esse direito, além de não dizer expressamente que a instrução seria gratuita, como a constituição anterior.

Muitas pessoas não podiam frequentar a escola considerando o quantitativo de escolas particulares superiores às públicas. A ampliação da escola pública vinha da década de 1930, tendo se intensificado pouco tempo mais tarde, mas era notória a discrepância de acesso à época “se em 1932 havia no Brasil inteiro apenas 394 unidades de ensino secundário, das quais somente 58 mantidas pelos poderes públicos e a grande maioria, 336, pertencendo à iniciativa particular, ou seja, acessíveis a uma pequena minoria (PILETTI e PILETTI, 2021, p. 208). Mas, atualmente, segundo o InepData existem mais de 29 mil escolas públicas que oferecem o ensino médio em todo o território nacional.⁴

Segundo Romanelli (2014) algumas considerações sobre este período merecem ser observadas:

Se, de um lado, cresceram a procura da escola e as oportunidades educacionais, de outro lado a estrutura escolas não sofreu mudanças substanciais, a ponto de oferecer, quantitativa e qualitativamente falando, o ensino de que a sociedade carecia. Quanto ao primeiro aspecto, a intensificação do processo e urbanização, o crescimento demográfico e o aumento gradativo da renda per capita fizeram-se acompanhar, naturalmente, de uma diminuição da taxa de analfabetismo. Isso demonstra que a demanda social de educação cresceu na medida em que aumentou a

⁴ Catálogo de Escolas, <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/catalogo-de-escolas>

densidade demográfica, diminuiu o isolamento social e acelerou-se o processo de urbanização, que a industrialização sempre acarreta (ROMANELLI, 2014, p. 65).

A sociedade brasileira vivenciou um dualismo a partir da Revolução de 1930, de acordo com Romanelli (2014) posto que até mesmo a educação foi afetada, no que tange à instabilidade na expansão escolar. Ocorre que o país sofreu contradições em termos educacionais porque os aspectos modernos do desenvolvimento coexistiam com o arcaísmo das elites, ou seja, apesar de o capitalismo industrial está avançando, o latifúndio continuou persistindo com os “valores próprios da aristocracia rural decadente e da ignorância das massas” (ROMANELLI, 2014, p. 65).

A Constituição promulgada de 1934 era inovadora e trouxe mudanças no campo dos direitos sociais e trabalhistas. Nela, competia privativamente à União traçar as diretrizes da educação nacional, dispondo o seguinte:

Art. 138 - Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas:

a) assegurar amparo aos desvalidos, criando serviços especializados e animando os serviços sociais, cuja orientação procurarão coordenar;

b) estimular a educação eugênica;

Art. 149 - A educação é direito de todos **e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos**, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934, grifo nosso).

Foi neste período que era estimulada a educação eugênica na sociedade brasileira (uma pseudociência que acreditava na superioridade de pessoas brancas em relação a pessoas negras, a partir de critérios de cor da pele, traços do rosto, tamanhos de corpos, entre outros). Interessante notar que a educação deveria ser ministrada pela família, além dos Poderes Públicos.

Mas, já em 1937 o então presidente Getúlio Vargas dissolveu o Congresso, revogou a constituição de 34 e outorgou o Estado Novo, tendo sido suprimidos diversos direitos dos cidadãos, *in verbis*:

Art 125 - A **educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais**. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou **subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular**.

Art 128 - **A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual** e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares.

É dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino.

Art 129 - A infância e à juventude, a que **faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares**, é dever da Nação, dos Estados e

dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma **educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais**.

[...]

Art 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, **uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar** (BRASIL, 1937, grifo nosso).

O texto constitucional informava que a educação seria dever dos pais e o Estado somente seria facilitador no sentido de suprir as deficiências da educação particular, o que fomentou o ensino particular no país.

A Constituição de 1946 retomou a linha democrática de 1934, especialmente no campo da educação, tendo sido um instrumento para uma nova redemocratização. Com a constituição de 1946 começa o ciclo das leis de diretrizes e bases de educação. Vejamos:

Art 5º - **Compete à União:**

[...]

XV - **legislar sobre:**

[...]

d) **diretrizes e bases da educação nacional;**

[...]

Art 166 - A educação é direito de todos e **será dada no lar e na escola**. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art 167 - O **ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular**, respeitadas as leis que o regulem.

Art 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I - O ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II - **O ensino primário oficial é gratuito para todos**; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos; (BRASIL, 1946, grifo nosso).

A partir desta constituição o ensino passa a ser obrigação do Poder Público e sumariamente da iniciativa privada, sendo o ensino primário obrigatório e gratuito para todos os cidadãos. Vale pontuar, neste momento, que aproximadamente 50% dos brasileiros com 15 anos ou mais eram analfabetos e não podiam votar no ano de 1950, e isso foi um dos motivos para que movimentos sociais de educação ocorressem entre 1946 e 1964.

A Campanha de Educação de Adultos foi iniciada em 1947 pelo Ministério da Educação, com o apoio da UNESCO e obteve resultados consideráveis. O número de alunos efetivamente matriculados no ensino supletivo era de 120.165 em 1946, tendo crescido para 720.000, em 1950. Além disso, existiu o Movimento de Educação de Base foi articulado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Envolvendo a participação de funcionários e a cooperação de diferentes órgãos do governo federal, seu principal objetivo é a alfabetização de adultos por meio de transmissões radiofônicas, captadas em locais próprios pelos alfabetizandos, sob a orientação de um coordenador. Com a ditadura militar, imposta em 1964, e os principais articuladores perseguidos e presos, o movimento perdeu força, mas sobreviveu e continua atuante (PILETTI e PILETTI, 2021, p. 209).

Com o Regime Militar de 1964 o país passava pelo controle e autoritarismo, o que culminou na promulgação da Constituição de 1967.

Durante o regime militar houve grandes avanços quanto aos processos de urbanização, de infraestrutura e de industrialização, já iniciados na década de 1930, bem como, a expansão dos serviços sociais. No entanto, os direitos civis e políticos foram duramente violados. Assim, a Constituição Federal do Brasil de 1967, no âmbito da educação, revogou, mais uma vez, a vinculação de recursos destinados à manutenção do ensino no País; impulsionou a criação de escolas profissionalizantes, devido à necessidade que se tinha por mão de obra. Ao mesmo tempo, a Constituição estendeu a escolaridade obrigatória de quatro para oito anos, devendo a educação ser gratuita (FRACCARO, 2019).

Durante este regime a União ficou responsável por estabelecer os planos nacionais de educação.⁵ Para fazer frente aos anseios daquele momento, dispôs no art. 168 que a educação deveria inspirar-se no princípio da unidade nacional. Nesta época, ainda, o financiamento da educação foi negligenciado, tendo sido retirada a obrigatoriedade de se reservar porcentagem dos impostos à educação. Essa ação determinou queda dos recursos para a educação, prejuízos nos salários dos professores e censura nos currículos o que fez o índice de evasão e repetência subir, atingindo especialmente as populações urbanas das periferias (FRACCARO, 2019).

Leia-se um trecho da Constituição de 1967:

Art 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

[...]

I - O ensino primário somente será ministrado na língua nacional;

II - O ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;

III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior; (BRASIL, 1967, grifo nosso).

⁵ Constituição de 1967: Art 8º - Compete à União: [...] XIV - estabelecer planos nacionais de educação e de saúde.

Quando o período militar acabou em 1985, restou no povo a esperança por mudanças radicais para a redemocratização, especialmente no ensino. Mas só foi em 1988 que a atual Constituição da República foi promulgada, após 21 intensos e longos anos sob o mando de governos militares. Atualmente, a CF/88 contempla um rol amplo de direito à educação, além da legislação esparsa e de todos os mecanismos e instituições que trabalham em prol da concretização deste direito, conforme segue.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - **Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;**

II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - **Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;**

V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; [...] (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Ainda, a Carta Magna estabelece que cabe à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação⁶, o que foi feito depois de muita luta para aprovação da lei. Fraccaro (2019) aponta que a CF/88 é a mais extensa, se comparada às outras constituições brasileiras, onde se percebe que esta destina nove artigos para a educação (do art. 205 ao art. 214).

Quanto ao direito à educação, estabelecido como direito de todos, ele se torna um direito de justiça social, exatamente por não estabelecer critérios, expandindo a todos da sociedade brasileira, como pessoas de direito, e não como vítimas demandantes de indenização, estabelecendo ainda, ser um direito essencial possibilitando a todos terem uma vida digna (FRACCARO, 2019, p. 41).

Atualmente, a educação é tida como um precioso direito, sendo resguardado seu acesso (de forma irrestrita) para todas as pessoas, nos termos da constituição. É notório que Constituição Cidadã de 1988 inovou em seu sistema de direitos, dispondo diversos direitos sociais, dentre eles a Educação. Assim informa a referida carta:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O direito de acesso à educação visa melhorar os indicadores, buscando alcançar mais cidadãos. Entretanto, nem sempre foi assim, já que do Brasil Colônia até à República esse tema sofreu diversas mudanças. O Brasil deu início à oferta da

⁶ CF/88: Art. 22, inciso XXIV.

educação de maneira tardia e marcada por desigualdades. Vale lembrar do período de colonização, quando pessoas negras eram escravizadas e consideradas propriedades, e os indígenas eram considerados hostis, necessitando ser domesticados (FRACCARO, 2019).

Destaque-se, entre tantas outras inovações, que a educação indígena teve seu espaço reservado na carta constitucional, considerando que os povos indígenas têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue⁷ e comunitária. O art. 78 da CF dispõe que “o Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas”, em seguida o art. 79 destaca que a União apoiará os sistemas de ensino no “provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa” e o §3º do mesmo artigo traz o a defesa à educação superior dos povos indígenas, ressaltando que o “o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais” (BRASIL, 1988).

Outro ponto interessante da nova Carta Cidadã, dentre tantos outros, diz respeito à educação inclusiva, já que após 1988 surge um cuidado mais efetivo e direcionado para as pessoas com deficiência (antes denominadas como pessoas com necessidades especiais ou portadoras de deficiência).

Portanto, a Carta Magna não só ampliou o acesso ao ensino, mas incluiu todos quanto possíveis em seu escopo, além de dar bases para que a LDBN fosse mais detalhista no quesito acesso. A legislação ampara todos os grupos que necessitam de educação, inclusive sempre enfatizando o apoio à educação de jovens e adultos e a permanência de trabalhadores na escola.

No Estado Democrático de Direito brasileiro quaisquer pessoas têm direito ao acesso educacional: indígenas, pessoas com deficiência, crianças, mulheres, pessoas brancas, negras ou de qualquer outro grupo étnico, trabalhadores, moradores

⁷ CF/88: Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: [...] § 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

da zona rural, entre outros. Mas a educação pública teve muita dificuldade na trajetória da história brasileira. A Lei nº 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDBN) define toda a organização da educação de acordo com os princípios da Constituição. Entretanto, o seu projeto de lei teve uma tramitação que perdurou por 8 anos no Congresso Nacional e foi aprovado com substanciais modificações, tendo sido sancionado somente em 1996 (PILETTI e PILETTI, 2021).

Piletti e Piletti (2021, p. 235) aponta:

Com a redemocratização do país e a nova Constituição, seria natural que também se elaborasse uma nova lei de diretrizes e bases da educação. E, ao mesmo tempo que se mobilizavam para defender suas propostas na Constituinte, os educadores brasileiros também passaram a preocupar-se com a nova legislação educacional. Em todos os encontros realizados depois de 1988, as diversas entidades representativas dos educadores ofereceram sugestões e defenderam princípios a serem incluídos na nova lei, que voltaria a compreender todos os graus e modalidades de ensino (PILETTI e PILETTI, 2021, p. 235).

Ainda segundo a LDBN, a educação é inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1996, art. 2º) acrescentando princípios por meio dos quais o ensino será ministrado, aumentando o rol constitucional.

Apesar das disposições legais, os desafios do ensino permanecem para todos, porém é inegável que a educação para a população negra requer uma maior atenção e incentivo, já que se deve discutir sobre políticas públicas de acesso, ações afirmativas, educação antirracista e outros temas necessários.

3.3. Perspectivas da Educação Antirracista

Nesta subseção serão apresentadas informações relevantes sobre a educação antirracista, onde será demonstrada a importância de reconhecer e combater o racismo sistêmico e estrutural na educação. Conforme demonstrado anteriormente nas Cartas de Direitos Humanos, todas as pessoas têm direito à educação, independentemente de cor, origem, gênero e outros aspectos. Logo, a educação trata-se de um direito humano e para efetivamente ser levada a todos e todas, é preciso que se discuta sobre políticas públicas de inclusão e sobre a forma com que se pensa e se aplica o saber pedagógico. Neste viés, uma educação antirracista torna-se uma discussão mais que urgente.

Quando Paulo Freire fala sobre a educação libertadora ele abre espaço para que se possa pensar, literalmente, de forma livre. A educação antirracista seria neste viés uma forma de libertação da tão criticada educação bancária, que infelizmente ainda é uma realidade nos currículos escolares atualmente.

Com relação à educação antirracista, destaque-se a Lei nº 10.639/2003 (alterada pela Lei nº 11.645/2008) que alterou a LDBN para incluir no currículo oficial escolar do país a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira, além de incluir o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra, nos seguintes termos:

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

[...]

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (BRASIL, 2003).

Apesar da referida lei, ainda hoje há muita luta para a sua real e efetiva implementação. O currículo escolar nacional ainda se pauta pelo olhar eurocêntrico, onde a história é contada pelo colonizador, sem preocupação com o fato de que os descendentes dos colonizados estão justamente a ouvir e apreender o conteúdo nas carteiras escolares pelo Brasil.

Falar sobre antirracismo é tocar em muitos pontos que seguem sendo negados pelas estruturas dominantes, que vai desde a luta de classes, de gênero, direitos trabalhistas, equidade salarial, acesso, igualdade, sustentabilidade ambiental e tantos outros temas transversais e interdisciplinares no que toca à estrutura capitalista. São pautas indissociáveis eis que formativas da mentalidade e libertadoras em sua essência freiriana.

O histórico das cotas raciais no Brasil começou na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde em 2004 o vestibular reservava vagas para estudantes negros e pardos de escolas públicas e a UnB (Universidade de Brasília) que no mesmo ano implantou uma política de ações afirmativas para negros em seu

vestibular, sendo que foi a primeira universidade pública federal a implantar a utilizar o sistema de cotas raciais (RIBEIRO, 2019).

A educação brasileira ainda tem muito o que melhorar no que tange à igualdade de acesso e de permanência de estudantes negros nas universidades públicas, nas universidades e faculdades particulares, nos institutos federais e até mesmo no mercado de trabalho. Com relação ao ensino particular, pessoas negras e de baixa renda podem ter acesso por meio do ProUni (Programa Universidade para Todos) o qual também dispõe de ingresso por meio de cotas raciais, tendo em vista que a legislação abrange toda a educação superior ligada ao MEC.

Diante do histórico de luta a favor das cotas raciais, foi sancionada a Lei 12.711/2012 (alterada ano passado, pela Lei nº 14.723/2023), a qual regulamenta o sistema de cotas em universidades e institutos federais de ensino, dispondo:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

[...]

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE (BRASIL, 2023).

As instituições de nível superior e institutos federais de ensino técnico de nível médio devem reservar vagas para que alunos negros ingressem por meio das cotas raciais. Segundo Ribeiro (2019), em virtude do racismo estrutural, a população negra não tem uma educação de qualidade quanto a população branca, que tem mais acesso e privilégios.

[...] esse debate não é sobre capacidades, mas sobre oportunidades - e essa é a distinção que os defensores da meritocracia parecem não fazer. Um garoto que precisa vender pastel para ajudar na renda da família e outro que passa as tardes em aulas de idiomas e de natação não partem do mesmo ponto [...] (RIBEIRO, 2019, p. 43/44).

As cotas raciais foram invalidadas por longo tempo com relação à qualidade que o ensino teria, considerando que pessoas negras ingressaram nas universidades

e faculdades por meio de cotas. Entretanto, segundo pesquisas sobre os resultados destas ações afirmativas, como a do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), em 2008, demonstrou que alunos provenientes de 4 universidades tinham desempenho similar ou superior a alunos não cotistas (RIBEIRO, 2019).

Diante todo o contexto histórico racial do Brasil, é primordial a defesa de políticas públicas de ações afirmativas. Entretanto, em que pese a larga inserção de pessoas negras na educação por meio destas políticas, infelizmente o mercado de trabalho não reflete este avanço social. Nos postos de trabalho subalternos encontram-se as pessoas negras, enquanto que há desinformação por parte das empresas que, infelizmente, acreditam que pessoas negras não possam fazer atividades intelectuais (ALMEIDA, 2020).

As cotas raciais é um elemento importante para o acesso de negros e negras ao ensino. Segundo o Ministério da Educação entre desde a implementação das ações afirmativas em 2012 até o ano de 2022, aproximadamente 1,1 milhão de alunos brasileiros foram beneficiados pela lei de cotas. “Mais de 1,1 milhão de estudantes ingressam no ensino superior por meio da Lei de Cotas. Em 2019, 55 mil estudantes pretos, pardos ou indígenas ingressaram no ensino superior. Sem as subcotas étnico-raciais, esse número seria de 19 mil, menos da metade” (Cartilha Lei de Cotas, MEC, 2023).

Importa notar que o acesso de negros e negras à educação trata-se de reparação histórica, assim considerado por diversos estudiosos da área além de movimentos sociais que defendem a negritude. Isso em virtude de o Brasil ter aderido à escravidão por mais de três séculos, sendo que somente há 136 anos pessoas negras são [formalmente] livres. Mas conforme falado anteriormente, o racismo estrutural atualmente vivenciado pela população negra é fruto da era escravocrata (Almeida, 2020).

Para a balança da educação ficar coesa serão necessários mais programas e políticas públicas de acesso onde se trabalhe pela igualdade racial posto que dados atualizados sobre negros na educação têm mostrando uma discrepante desigualdade.

A Lei nº 13.005/2014 dispõe sobre o Plano Nacional de Educação/PNE, tem o escopo de assegurar e manter o desenvolvimento do ensino no Brasil e para isso estipulou as metas a fim de alcançar resultados satisfatórios para uma educação mais igualitária e justa, sendo papel do Inep a publicação de estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no plano. Assim, é feita a construção, o

cálculo, a atualização e a divulgação periódica dos indicadores definidos para o monitoramento dos objetivos traçados pela legislação (BRASIL, 2014).

Art. 1º É aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal.

Art. 2º São diretrizes do PNE:

[...]

X - Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

Dentre as metas do PNE a universalização da educação infantil e do ensino fundamental tem tido uma atenção especial, haja vista a diretriz de combate ao analfabetismo. Também consta como meta a universalização do acesso à educação básica e atendimento educacional especializado e inclusivo para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Mas, a meta que diz respeito à população negra, a Meta 8 do Plano traz a seguinte dicção:

[...] Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. [...] (BRASIL, 2014).

Atualmente existem diversos desafios a serem enfrentados no âmbito educacional, a começar pelas diferenças sociais, pelo acesso, pela inclusão e, entre outros, o rastro deixado pela Pandemia da Covid-19. Mas como dito anteriormente, a igualdade racial é um tema urgente neste contexto, já que os números mostram como estudantes negros são mais afetados. É como mostra o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2022, elaborado pelo Inep do Ministério da Educação:

O fechamento de escolas, a adoção urgente de novas formas de ensino, a interrupção de projetos em curso e a restrição do convívio comunitário e social são alguns dos aspectos trazidos pela pandemia ao campo educacional. Eles ocorreram em um cenário que já comportava inúmeras desigualdades no tocante ao acesso, à conclusão, ao aprendizado, ao nível socioeconômico, à infraestrutura e às oportunidades de ensino. A pandemia pode ter aprofundado os hiatos que já cindiam a educação nacional, em que pesem os avanços das últimas décadas, e adiciona desafios vultosos à concretização de uma educação de qualidade para todos e todas no País (INEP, 2022, p. 12).

O Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional (PNE-Lei nº 13005/2014) foi embasado em um conjunto de 56 indicadores, que têm todas as etapas e modalidades da educação no país. Estes indicadores são necessários para que sejam reunidos os dados para cada meta, o que possibilita acompanhar bianualmente dentro do período traçado: de 2014 a 2024. Ou seja, a cada dois anos é publicado um relatório (2016, 2018 e 2022), sendo que neste ano termina o prazo de vigência da lei.

Vale destacar que o desenvolvimento de cada um dos indicadores do monitoramento do PNE tem uma dinâmica própria, com evolução e métricas distintas e para a compreensão de seus resultados, necessário se faz a realização de estudos particularizados (INEP, 2022). No que tange sobre os indicadores do PNE:

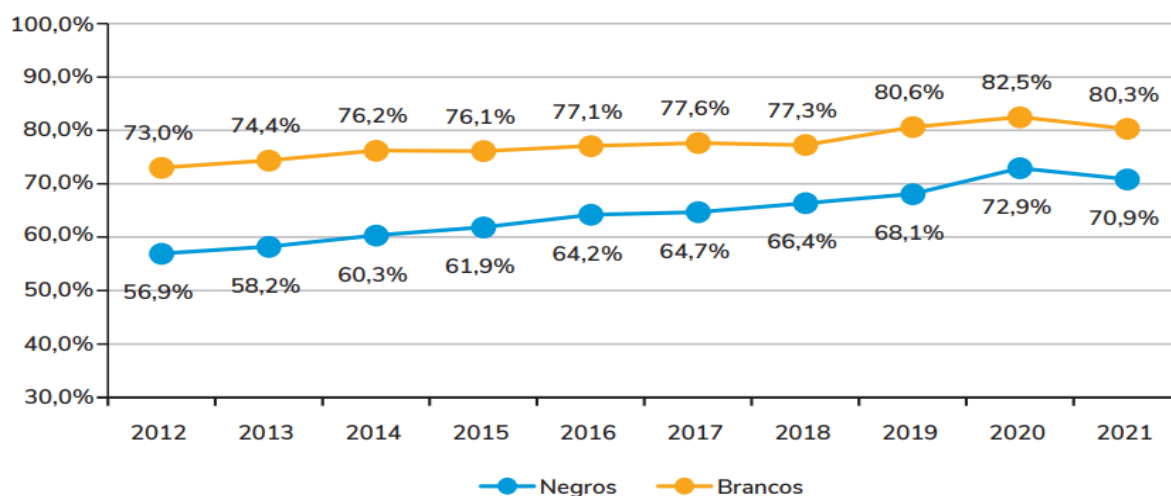
Reduzindo o escopo à implementação do atual PNE (2014-2024), é possível calcular o Nível de execução para 41 indicadores. De imediato, deve-se registrar que cinco indicadores já superaram a marca de 100%, enquanto sete deles apresentam retrocesso em relação à linha de base. Considerando que o PNE está no seu oitavo ano de execução, a expectativa era que os níveis médios estivessem em torno de 80%. De forma contrária, contudo, verificou-se que 35 indicadores têm Nível de execução menor do que 80%. O Nível de execução médio está em 45,1%, enquanto o mediano não ultrapassa 39,0%. Assim, é forçoso reconhecer que a execução do atual PNE é insuficiente para o alcance das metas até o ano de 2024, encontrando-se, aproximadamente, na metade do caminho ideal (INEP, 2022, p. 19).

Ou seja, através dos indicadores concluiu-se que até o próximo ano não será possível a execução do PNE conforme foi definida em cada meta. O País está na “metade do caminho ideal”, nas palavras do Inep, em termos de educação e precisa urgentemente traçar estratégias que minimizem os danos que serão sofridos por todas as crianças, adolescentes, adultos, ou seja, por toda a comunidade escolar brasileira.

Analisando o contexto da população negra dentro de cada meta, é possível observar dados não tão satisfatórios. Com relação à Meta 1⁸, entre 2013 e 2019 a desigualdade de acesso à educação básica entre negros e brancos de 0 a 3 anos de idade cresceu. O acesso entre os brancos foi elevado para 40,7% em 2019 e, entre os negros, para 34,0%, conforme demonstrado no Gráfico 1 abaixo:

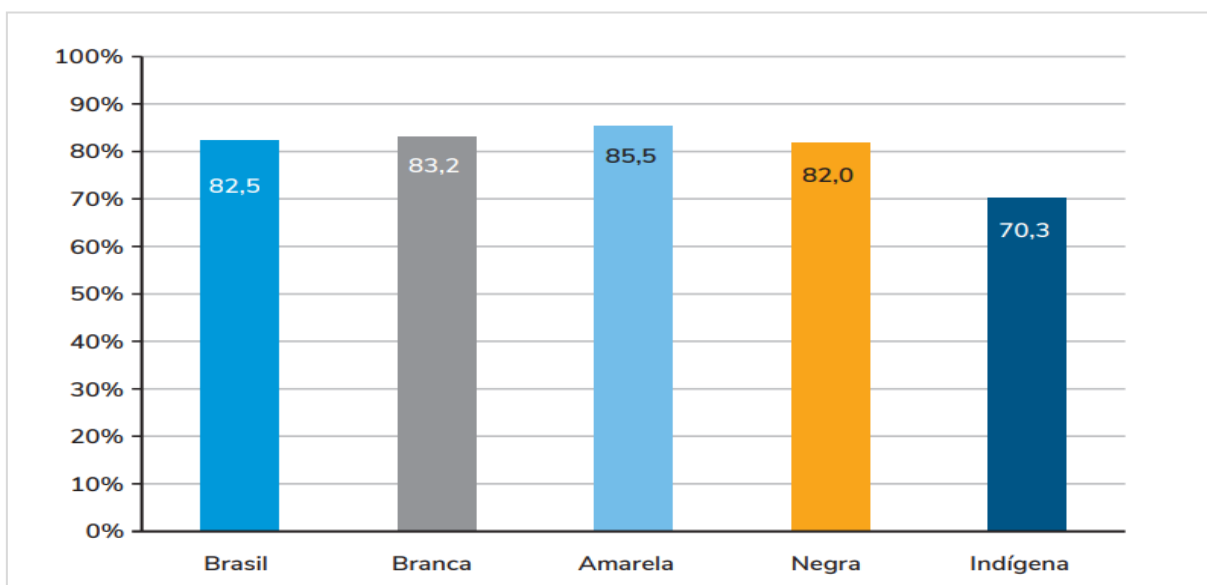
⁸ Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Gráfico 1 – Percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequentava a escola ou creche, por raça/cor – Brasil – 2013-2019.



Fonte: Direde/Inep (2022).

Gráfico 2 – Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava o Ensino Médio, por raça/cor – Brasil – 2012-2021.



Fonte: Direde/Inep (2022).

Na Meta 3 há a seguinte situação: em 2012, 56,9% dos estudantes negros entre 15 e 17 anos frequentavam o ensino médio (ou já haviam concluído a educação básica), enquanto entre os brancos o índice era de 73,0%; em 2021, 80,3% era o percentual relativo aos alunos brancos contra 70,9% dos estudantes negros.

Com relação aos dados desagregados pelo recorte raça/cor é possível notar que a menor taxa de cobertura do público-alvo da meta é entre indígenas (70,3%),

seguida dos negros (82%), brancos (83,2%) e amarelos (85,5%). Um ponto a ser observado é que brancos apresentam cobertura acima da média.

Tendo feito esta breve demonstração dos dados desagregados por cor/raça em algumas das metas do PNE, agora vale apontar a Meta 8, que é a específica com relação à população escolar negra, como já explicado anteriormente. Esta meta é muito importante no que tange a políticas de educação antirracista, pois, elevando a escolaridade da população e igualando o nível escolar entre pessoas pretas e brancas é que podemos falar, finalmente, de equidade. Mas para atingir esta meta algumas estratégias foram cunhadas pela Lei nº 13005/2014:

[...]

8.1) institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados;

8.2) implementar programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial;

8.3) garantir acesso gratuito a exames de certificação da conclusão dos ensinos fundamental e médio;

8.4) expandir a oferta gratuita de educação profissional técnica por parte das entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino ofertado na rede escolar pública, para os segmentos populacionais considerados;

8.5) promover, em parceria com as áreas de saúde e assistência social, o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola específicos para os segmentos populacionais considerados, identificar motivos de absenteísmo e colaborar com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para a garantia de frequência e apoio à aprendizagem, de maneira a estimular a ampliação do atendimento desses (as) estudantes na rede pública regular de ensino;

8.6) promover busca ativa de jovens fora da escola pertencentes aos segmentos populacionais considerados, em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude [...] (BRASIL, 2014).

O Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE/2022 apresentou o resultado desta meta no indicador 8D e verifica-se que até o ano de 2021 o Nível de Alcance da meta foi 91,1%, entretanto, o Nível de Execução do PNE foi de 35,0%. Mas há uma diferença entre ambos níveis e é preciso se fazer uma pontuação contundente sobre eles:

O Nível de alcance trabalha com uma perspectiva de longa duração, relacionando-se com a evolução histórica da educação brasileira. Ele busca retratar, em termos percentuais, o quanto o setor educacional – no decurso dos séculos – já conseguiu se aproximar das metas determinadas pelo Plano. O Nível de execução, por sua vez, trabalha com a perspectiva de curta duração, estando restrito ao período de vigência do PNE. Ele busca retratar,

em termos percentuais, quanto da tarefa prevista para aquele decênio foi efetivamente realizada (INEP, 2022, p. 19).

Portanto, o Nível de alcance de 91,1% diz respeito à evolução histórica da educação no que tange à igualdade da escolaridade média entre pessoas negras e pessoas brancas no decurso do tempo. Apesar de este número ser alto, ele não demonstra o quão efetiva foi a execução do PNE, ponto que cabe ao Nível de execução, que no percentual de 35,0% traduz o quanto foi realizado nestes 8 anos de vigência da lei para que se iguale a escolaridade entre pessoas negras e brancas. Trinta e cinco por cento é um número pequeno, considerando que este ano é o último de vigência da lei, é preciso pensar em medidas mais eficazes para a educação.

Em 2021 observa-se que a escolaridade de negros com idade entre 18 e 29 anos é de 11,3 anos de estudo e daqueles considerados não negros de 12,4 anos, resultando em uma razão de 91,1% sendo este distante 8,9 por cento do objetivo estabelecido para 2024 conforme PNE. Os maiores percentuais do Indicador 8D foram observados no Nordeste (95,1%) e no Norte (93,5%), e os menores foram no Sul (89,6%) e no Sudeste (91,5%). Conforme verifica-se na Tabela 2 que o Estado de Rondônia apresenta indicadores ruins referente à escolaridade da população negra.

Com relação ao monitoramento da meta, vale observar dados com relação ao ensino médio. Em 2021, das 40.214.328 pessoas entre 18 e 29 anos de idade, 11.880.456 não possuíam o ensino médio completo (29,5% da referida população). E mais uma vez Rondônia aparece com resultados ruins.

Segundo as conclusões do relatório (relativas à meta 8) pode-se afirmar que:

[...] 1. Todos os indicadores utilizados para o monitoramento da Meta 8 apresentaram tendência de crescimento entre 2012 e 2021. Todavia, esse processo tem ocorrido em um ritmo lento que pode não ser o suficiente para o alcance dos objetivos.

2. As regiões Norte e Nordeste, tal como em anos anteriores, apresentaram a menor escolaridade, ambas com média de 11,2 anos de estudo, distando, assim, 0,8 ano de estudo da meta de 12 anos[...]

5. A escolaridade dos negros (pretos e pardos) com idade entre 18 e 29 anos era de 11,3 anos de estudo e a dos não negros de 12,4, o que resultava em uma razão de 91,1% (Indicador 8D). Esse valor era ainda 8,9 p.p. distante do objetivo de igualdade previsto pela meta para 2024. Caso seja mantido o ritmo de crescimento verificado ao longo da série histórica (2012 a 2021), quando o indicador cresceu 4,9 p.p., a meta não será atingida [...] (INEP, 2022, p. 2010).

Diante do exposto, resta evidente a necessidade dos investimentos em educação, e não apenas num contexto geral, mas que haja um recorte de cor considerando as pessoas mais atingidas negativamente pelas falhas educacionais: os negros.

4. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E INCLUSÃO DE IMIGRANTES NEGROS EM RONDÔNIA

A educação antirracista e a inclusão de imigrantes negros em Rondônia se configuram como temas urgentes e de fundamental importância para a construção de desta pesquisa. Este capítulo se propõe a explorar: um panorama histórico da presença da população negra em Rondônia e Porto Velho; discorrer sobre a afrocentralidade como base para uma educação antirracista, analisar a legislação estadual e municipal sobre educação antirracista e expor dados da educação em Porto Velho e a inclusão de estudantes negros no ensino fundamental.

4.1. Imigrantes Negros em Rondônia e sua História em Porto Velho

Os estudos sobre a presença negra em Rondônia ainda são incipientes, já que o Estado produziu poucos estudos acerca de suas populações. É muito importante que este estudo trate de um tema tão caro para essa região, já que a formação cultural e social de um povo perpassa pelo conhecimento de suas raízes. Segundo Fonseca, Moratto e Teixeira (2009) “esse desconhecimento absoluto contribui para a manutenção do negro em situações de inferioridade na constituição do tecido social”.

Tal observação se deve ao fato de que o desconhecimento acerca do trabalho e contribuições de pessoas negras para os fundamentos do Estado faça dar a sensação de que sua presença pouco teria significado na constituição da sociedade.

Segundo dados recentes do IBGE, 68% da população rondoniense se autodeclara negra, sendo que 61,4% da população se autodeclara parda, enquanto 7,4% se autodeclara preta. Sendo este um número tão expressivo se torna fundamental compreender como se deu a chegada de pessoas negras ao estado desde a sua formação e como ajudaram na sua construção.

A região onde hoje é o Estado de Rondônia foi formada inicialmente por terras pertencentes aos estados do Mato Grosso e Amazonas, o que formou o território Federal do Guaporé.

A colonização dessa região ocorreu a partir do século XVIII quando portugueses se instalaram no vale do Guaporé e montaram um sistema de ocupação e colonização baseado no tripé: mineração, escravidão e ocupação militar das fronteiras. Os escravos africanos foram a base deste sistema e, após o fracasso da empreitada colonial, núcleos de negros permaneceram na região, isolados e reorganizados, constituindo-se em um dos grupos negros que viriam a formar as modernas populações de Rondônia (FONSECA, MORATTO E TEIXEIRA, v2009, p. 9).

Ainda segundo os mesmos autores, a presença de escravos negros no Vale do Guaporé determinou a base da formação populacional colonial da região.

Dom Rolim de Moura, primeiro governador da Capitania do Mato Grosso, escrevendo a Diogo de Mendonça Corte Real, informava que, em 1752, a população local era constituída por 60 brancos, 1175 escravos negros e 992 homens “...pretos e mulatos livres...” (FONSECA, MORATTO E TEIXEIRA, 2009, p. 14).

Os negros locais foram os responsáveis pelo aparelhamento da região do Guaporé no período colonial em que:

Empregaram seus esforços nas construções das obras como o Real Forte Príncipe da Beira, a construção da cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade, a exploração dos garimpos e das rotas comerciais fluviais entre Vila Bela e Belém do Pará, a segurança e guarda das fronteiras através do serviço militar, o cultivo de lavouras e a criação de gado ((FONSECA, MORATTO E TEIXEIRA, 2009, p. 14).

Assim, com a mudança no cenário político e social no decorrer do tempo, as comunidades remanescentes de antigos sítios quilombolas foram desaparecendo, restando atualmente apenas duas (Pedras Negras e Santo Antônio).

Existiram três seguimentos distintos de populações afrodescendentes na formação do Estado, o primeiro trata-se das populações negras do Vale do Guaporé, o segundo é com relação aos imigrantes das ilhas antilhanas (barbadianos) e o terceiro seguimento é com relação aos migrantes negros isolados.

Nesse contexto, a cidade de Porto Velho foi fundada no ano de 1907, durante a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, tendo sido elevada ao status de município em 2 de outubro de 1914. Tal construção impulsionou a chegada de trabalhadores negros das Antilhas inglesas, tendo aportado na cidade imigrantes de diversos lugares do Brasil e do mundo.

No final do século XIX e início do século XX o porto da cidade de Porto Velho foi um dos que funcionou para que estrangeiros de várias localidades do mundo se

encontrassem para chegar aos empreendimentos internacionais que estavam sendo construídos na capital, sendo que a imigração dos antilhanos serviu como base social para o surgimento da nascente cidade de Porto Velho conforme discorre Blackman (2015):

No início do século XX, a comunidade antilhana em Porto Velho, acabou desencadeando de certa forma, a contribuição para o equilíbrio populacional, tendo em vista, que a construção da Ferrovia Madeira Mamoré era uma obra basicamente constituída pela figura masculina. No entanto, foi dado o direito aos trabalhadores negros ingleses imigrantes das Antilhas de buscar seus familiares (BLACKMAN, 2015, p. 48).

Ademais, segundo Schuindt (2016) os barbadianos foram os únicos cotados para trazerem suas famílias das colônias inglesas pois havia um preconceito racial disseminado na mentalidade inglesa de que somente seres diferenciados e fortes poderiam sobreviver à Amazônia, com todas as suas dificuldades. Após o fim da escravidão na Inglaterra e conseqüentemente nas suas colônias, restava mão-de-obra qualificada e faltavam pessoas para povoarem o espaço amazônico e dar consecução a sua industrialização.

É importante ter em mente, ainda, que o termo “barbadianos” engloba todos os antilhanos estrangeiros vindo à capital, mas que diferentes nacionalidades estiveram presentes para a construção da EFMM, dentre os quais Barbados, Granada e Guiana Inglesa.

Essa imigração de afro-caribenhos, conhecidos como barbadianos, para Porto Velho no início do século XX marcou a cidade com profundas mudanças culturais. A influência caribenha se fez presente na música, culinária, religiosidade e costumes locais. No entanto, a presença dos barbadianos, negros e letrados, gerou preconceitos e tensões sociais, além de questionamentos políticos sobre sua integração à sociedade brasileira e seus direitos de cidadania (SCHUINDT, 2016).

Em virtude desta imigração, havia um bairro em Porto Velho construído num morro localizado na área de concessão da ferrovia que, inicialmente, foi chamado *Barbadian Town*, também conhecido como Caribe Inglês, que ficou conhecido no imaginário popular como Alto do Bode, onde viviam os antilhanos, trabalhadores negros oriundos das ilhas britânicas do Caribe. Acontece que esta expressão popular para aquela comunidade teve seu nascedouro no racismo. Isso porque diversas hipóteses podem ser levantadas para a existência da expressão, como por exemplo a língua falada, que era o inglês barbadiano onde os brasileiros associavam aos balidos dos bodes ou fazer referência ao que popularmente ficou difundido: que

peças negras tinham um mau cheiro que lembrariam o odor do bode (BLACKMAN, 2015).

Em que pese tal alusão racista, vale dizer que o *Barbadian Town* teve grande relevância no surgimento da cidade de Porto Velho, pois foi considerado o maior de todos os bairros, tendo sido construído em área de concessão da ferrovia, pois as moradias abrigavam principalmente trabalhadores negros que vieram das ilhas britânicas do Caribe (FERREIRA apud BLACKMAN, 2015).

Após a construção da EFMM, um grande contingente populacional de imigrantes antilhanos ficou na cidade, o que foi uma das justificativas importantes para a criação do Município de Porto Velho. Conforme Blackman (2015) os negros caribenhos trouxeram para Rondônia sua linguagem inglesa, sua religiosidade, dança, cultura, hábitos etc.

A educação foi um ponto central dos antilhanos nesta capital, isso porque numa época onde havia um maciço preconceito racial no país, as pessoas que aqui chegaram das ilhas britânicas tinham conhecimento, o que as destacavam dos demais grupos. Isso deu notoriedade em relação aos trabalhadores de outras nacionalidades que estavam nas obras da ferrovia e “ao se fincarem na região já alfabetizados e com formação profissional, ficou óbvio que havia uma grande diferença em relação ao restante do grupo de trabalhadores negros nacionais, caracterizando-se como um grupo considerado “superior” (NOGUEIRA, 2015, p. 2).

Segundo Nogueira (2015) a influência dos antilhanos com sua bagagem educacional diferenciada (ensino sistemático organizado em forma de escola) alavancou a criação de escolas públicas que ainda não existiam em Porto Velho, o que contribuiu no desenvolvimento cultural da cidade. Importante notar, neste contexto, que seus descendentes se tornaram profissionais influentes na cidade como médicos, enfermeiros, professores, pastores, bibliotecários, etc. Foi neste cenário que os imigrantes antilhanos iniciaram a quebra de um dos maiores paradigmas impostos aos negros em nosso país: o analfabetismo. Eles criaram uma escola informal, com intuito de alfabetizar em inglês os seus filhos.

Entretanto, na Era Vargas foi reforçada a nacionalização e em 1938 o português foi implantado como língua nacional nas áreas de colonização estrangeira, o que fez com que o sentimento nacionalista fosse enraizado nos brasileiros e nos imigrantes. “[...] a degradação da cultura antilhana dos ingleses em Porto Velho foi marcada por uma política interna e externa, ou seja, sofreu reflexo da implantação do sentimento

nacionalista que teve efeito direto e indireto na comunidade antilhana localizada em Porto Velho” (BLACKMAN, 2015, p. 81).

Para o autor, a tradição do falar inglês entre os imigrantes das Antilhas inglesas em Porto Velho foi desintegrada por diversos fatores. A política nacionalista, que incentivava a assimilação à cultura brasileira, o processo de naturalização, que exigia o aprendizado do português, e os casamentos mistos entre antilhanos e brasileiros, impulsionaram o abasileiramento cultural. Vale destacar que a historiografia regional tende a enfatizar a segregação entre os grupos durante o período de imigração.

Segundo Blackman (2015) esse banimento da identidade e cultura diferente da nacional ocorreu em outras comunidades estrangeiras pelo Brasil durante o período de 1930 a 1940, o que fica evidente a influência do período da Era Vargas em Porto Velho, diante do contexto nacionalista vivido no país pelo Estado Novo. Por ser a identidade cultural moderna formada pelo pertencimento a uma cultura nacional, unificada, não havia espaço para o fortalecimento de uma cultura estrangeira, neste caso, dos antilhanos, assim:

A construção do discurso cultural nacional foi representada por leis de âmbito geral na perspectiva educacional a respeito da proibição da língua estrangeira em território brasileiro, assim como a desmobilização, demolição e destituição de colônias estrangeiras no território nacional (BLACKMAN, 2015, p. 85).

De acordo com Blackman (2015) houve um “processo de abasileiramento” entre os antilhanos, que adveio da política nacional da época, assim como o abasileiramento dos nomes e sobrenomes dos imigrantes antilhanos que teve interferência de alguns fatores sociais como o nacionalismo, os casamentos entre membros antilhanos e brasileiros, a dificuldade dos brasileiros em pronunciar e escrever os nomes estrangeiro.

Blackman (2015) ainda destaca que alguns nomes de negros antilhanos foram abasileirados pelos seus descendentes, como no caso de Geraldo Siqueira, descendente nascido de Augusto Siqueira e Josefina Siqueira, imigrantes de Barbados, porém o sobrenome era “Squires”.

O bairro Barbadian Town foi demolido por volta de 1943 (pelos tratores do 5º Batalhão de Engenharia e Construção) e os antilhanos perderam a sua base espacial, tendo tido sua identidade saqueada. Assim, os barbadianos tiveram que sair do local para morar em outros pontos da cidade. Mas não se sabe ao certo o motivo da demolição, tendo apenas hipóteses contadas por descendentes de barbadianos (BLACKMAN, 2015).

4.2. Afrocentralidade como Foco para uma Educação Antirracista

A afrocentricidade foi um termo cunhado por Molefi Kete Asante em 1980 para reorientar o pensamento de que os Estados Unidos e a Europa seriam o centro, posto que escreveram a história universal a partir de suas óticas etnocêntricas. Segundo Asante (2009, p. 93) “a ideia afrocêntrica refere-se essencialmente à proposta epistemológica do lugar”. Esse termo reporta-se à localização pois os africanos agem à margem do eurocentrismo. Como os africanos foram deslocados em termos culturais, psicológicos e econômicos a análise de suas condições em qualquer país deve considerar a África como sendo o centro.

A afrocentricidade “emergiu como processo de conscientização política de um povo que existia à margem da educação, da arte, da ciência, da economia, da comunicação e da tecnologia tal como definidas pelos eurocêntricos” (ASANTE, 2009, p. 84). Assim, trata-se de uma reorientação a partir da perspectiva africana em que:

[...] a visão de que a afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como **sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos**. [...] Muito do que estudamos sobre a história, a cultura, a literatura, a linguística, a política ou a economia africanas foi orquestrado do ponto de vista dos interesses europeus. Quer se trate de economia, quer de história, política, geografia ou arte, **os africanos têm sido vistos como periféricos em relação à atividade tida como “real”** (ASANTE, 2009, p. 93, grifo nosso).

Logo, a Europa gira como centro e escreve a história a partir de sua ótica. Como pontua Asante (2009, p. 94) “afrocentricidade é a conscientização sobre a agência dos povos africanos”. Ou seja, negros devem passar a ser agentes da história e não mais vítimas, conforme discorre o autor:

Um agente, em nossos termos, é um ser humano capaz de agir de forma independente em função de seus interesses. Já a agência é a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana. Em uma situação de falta de liberdade, opressão e repressão racial, a ideia ativa no interior do conceito de agente assume posição de destaque. Qual o significado prático disso no contexto da afrocentricidade? Quando consideramos questões de lugar, situação, contexto e ocasião que envolvam participantes africanos, é importante observar o conceito de agência em oposição ao de desagência. Dizemos que se encontra desagência em qualquer situação na qual o africano seja descartado como ator ou protagonista em seu próprio mundo (ASANTE, 2009, p. 95).

Considerando toda a pesquisa até aqui, onde foram mostrados os conceitos de racismo estrutural e explicado que a luta pela educação foi persistente até que se firmou na Constituição de 1988, é possível afirmar que pessoas negras sempre foram as mais afetadas no sentido educacional. Atualmente, falar em educação é entender toda a história para que se compreenda os privilégios e desvantagens constituídos a partir desta premissa. A própria lógica do currículo escolar é centrada numa história contada pelo colonizador, isso desde a colonização. Os saberes do colonizado (ou escravizados, como é o caso) são subalternos, menores, desprezíveis.

De acordo com Hilário, Rodrigues e Santos (2021, p. 337), “livros didáticos continuam apagando as histórias, memórias e ancestralidade do povo negro. Quando aparecem são por meio de ‘arte’ de gosto duvidoso exaltando torturas contra corpos negros. Ou exaltando o ‘folclore’ da religiosidade [...]”. Neste sentido, a afrocentricidade colocaria o olhar e a vivência dos negros como centro, tirando-os deste lugar subalterno onde são apenas retratados pela narrativa de outros (os povos brancos).

Segundo Silva (2022) é necessário decolonizar o currículo escolar para que se tenha uma educação afrocentrada.

[...] no contexto de tensão racial próprio da sociedade brasileira contemporânea e de naturalização do racismo – um currículo decolonizado começa por ser, antes de mais nada, um currículo afrocentrado. Por isso, retomando a ideia presente do título deste artigo, é possível compreendermos a educação afrocentrada – a partir das considerações acerca do currículo, mas não apenas sob esse prisma – como uma pedagogia decolonial e, consequentemente, como estratégia de adoção de uma educação antirracista (SILVA, 2022, p. 5).

Ou seja, a educação afrocentrada perpassa pela pedagogia decolonial e educação antirracista. É necessário, neste sentido, que o afrodescendente e a cultura africana se afirmem como “centro da prática pedagógica” (SILVA, 2022, p. 5).

Nesse sentido, defende-se uma inapelável inversão da posição que o estudante afrodescendente ocupa na dinâmica escolar, desfazendo a histórica condição de subalternidade a que o negro está submetido, em uma cultura eurocêntrica. Embora especificamente dirigidas ao alunado afro-americano, as palavras com que Molefi Asante expõe a relação sujeito-objeto na prática escolar, alertando-nos para a necessidade de mudança dessa situação, assentam-se perfeitamente à realidade brasileira [...] (SILVA, 2022, p. 5).

De acordo com Freire (2015) como o Brasil se assentou numa experiência escravocrata, que foi a base de sua economia, faltou no país a experiência democrática. A sociedade brasileira colonial, escravocrata e antidemocrática era uma

“sociedade fechada”. E, por isso, a formação histórico-cultural do país se baseia numa in experiência democrática na qual:

Teria sido a experiência de autogoverno, de que sempre, realmente, nos distanciamos e quase nunca experimentamos, que nos teria propiciado um melhor exercício da democracia. As condições estruturais de nossa colonização não nos foram, porém, favoráveis. [...] Realmente o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas. O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do **grande domínio, em que o “poder do senhor” se alongava “das terras às gentes também” e do trabalho escravo inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático**, no homem brasileiro (FREIRE, 2015, p. 78, grifo nosso).

Atrelar a educação à prática social, para que esta esteja assentada sobre os valores fundantes da democracia, requer muita desconstrução. Isso porque, conforme dito por Freire (2015), a “nossa colonização foi uma empreitada comercial” (FREIRE, 2015, p. 78) e os colonizadores não tinham a intenção de criar uma civilização.

A educação é um processo de formação e construção dos sujeitos, tendo papel transformador e emancipador. Mas segundo Almeida (2020) se não fosse a educação, não teria como o racismo se reproduzir pois ele faz parte de todos os projetos educacionais, não tendo como se reproduzir longe de suas políticas. Esse silêncio com relação à questão racial invisibiliza o racismo e quando ele aparece é algo externo e não diretamente relacionado ao processo educacional.

Ainda segundo Almeida (2020) é importante pensar a economia relacionada com a educação e a cultura da sociedade brasileira, pois a economia é uma relação social. Também é importante associar a educação à política. Não dá para falar de educação sem considerar o racismo estrutural e, este, perpassa vários campos sociais.

Falar sobre raça e economia é essencialmente falar sobre desigualdade. Tanto para aqueles que definem a economia como a ciência que se ocupa da escassez, como para os que a consideram como o conjunto das relações de produção, o certo é que a economia deve responder a uma série de questões que mobilizam muito mais do que cálculos matemáticos ou planilhas: como a sociedade se organiza para produzir as condições necessárias para a sua continuidade? Como o trabalho social é dividido? Qual o critério para definir o pagamento de salários?

[...]

Há anos inúmeras pesquisas têm demonstrado que a raça é um marcador determinante da desigualdade econômica, e que direitos sociais e políticas universais de combate à pobreza e distribuição de renda que não levam em conta o fator raça/cor mostram-se pouco efetivas (ALMEIDA, 2020, p. 154; 156).

Como raça só pode ser pensado no campo da história, pode-se afirmar que raça é tecnologia de poder, pois por meio da raça se estabelece e justifica meios de intervenção e controle. Então, é possível afirmar também que o racismo está intrinsecamente ligado ao Direito. O processo de reprodução das condições (objetivas e subjetivas) em que a raça desempenha um papel fundamental na vida social se chama racismo. Essa reprodução se dá social, politicamente e historicamente, sendo necessária a existência do Estado.

Na educação a questão racial tem sido tratada do ponto de vista moral, mas deve-se sempre lembrar que raça é uma questão econômica, política, jurídica e social. Não pode ser tratada apenas moralmente, principalmente na educação. Tem, sim, que ser tratada estruturalmente e também institucionalmente. A educação ajuda a encobrir a desigualdade social existente no país posto que o sistema educacional é racista. A princípio, ressalte-se que é no Estado Novo que a Educação vai ganhando novos contornos, pois é neste momento que se tem um projeto nacional de educação. Logo, o entendimento de que política, poder, direito e raça estão profundamente interligados, o que desemboca na educação.

Ademais, se não houver instituições, segundo Almeida (2020) não existirão condições de o racismo se desenvolver. Sendo assim, ele se desenvolve nas instituições públicas, dentre elas, a escola, que tem ligação direta com o Estado (este responsável pelas condições estruturais da sociedade). Entretanto, o fim do racismo não está na reforma das instituições, em que:

Embora acreditando que o problema do racismo – e da desigualdade – seja educacional, muitas pessoas foram contrárias às políticas de cotas. Isso se explica pelo fato de que no Brasil a universidade não é apenas um local de formação técnica e científica para o trabalho, mas um espaço de privilégio e destaque social – um lugar que, no imaginário social produzido pelo racismo, foi feito para pessoas brancas. O aumento de negros no corpo discente das universidades tem, portanto, impactos ideológicos e econômicos, pois, ainda que timidamente, tende a alterar a percepção que se tem sobre a divisão social do trabalho e a política salarial (ALMEIDA, 2020, p. 165).

É necessário resolver a questão estrutural do racismo, uma mudança que comece inicialmente nas instituições para depois partir para o social e como defendido neste trabalho, primeiramente na educação. Nesse contexto o autor discorre que:

[...] Por meio de números posso constatar que há pessoas que recebem salários menores do que outras, ainda que com a mesma formação, exercendo as mesmas funções e com jornadas superiores. A explicação para esta distinção terá de ir além dos números, cuja importância não se nega. Nesse sentido, a explicação mais vulgar atribui a desigualdade salarial ao mérito, ou seja, ao desempenho individual do trabalhador ou trabalhadora. Pode ser que exercendo a mesma função, nas mesmas condições

contratuais e ainda que com jornada inferior, um trabalhador ou trabalhadora seja mais eficiente, o que justificaria um salário maior, condizente com sua produtividade. Por este prisma, a desigualdade vista nos números tem fundamento moral e jurídico, já que o mérito, expresso na eficiência e na produtividade dos indivíduos, a naturaliza (ALMEIDA, 2020, p. 155).

Um dos caminhos é pensar sobre o conceito de raça e trazer à população a consciência, propondo uma autoconsciência sobre a formação do Estado brasileiro. A economia no país não foi baseada em igualdade, mas sim em exploração como já explicado anteriormente no tópico sobre a escravidão. É preciso compreender as bases da estrutura para aquilo que está arraigado. As cotas e a representatividade não são suficientes. A educação precisa ser antirracista para tirar o que está arraigado na cultura para que possamos resolver essa questão estrutural.

As questões quanto ao racismo tangem àquilo que mantém as estruturas de poder, posto que pensar sobre a equidade racial traz a possibilidade de desestruturar a sociedade e, enfim, chegar, talvez próximo, à igualdade. O silêncio que leva ao desinteresse para a questão racial faz com que as pessoas enxerguem o racismo como algo estranho à educação. Em que pese muitas pessoas acreditarem que a educação transforma o indivíduo e, portanto, a sociedade, falar de racismo se torna algo alheio, como se não fosse papel dos educadores essa discussão.

A intenção é aplicar na prática a educação antirracista, em que há necessidade de construir a identidade dos professores negros para que eles possam ter uma boa autoestima, além de reconhecerem entre si. É preciso trabalhar a história preta com todos os alunos e professores, para que seja natural falar sobre o tema. É preciso emponderar as crianças negras e não negras sobre sua cor.

Ensinar a história preta para todos os alunos e professores, como sugerido, é fundamental para dismantelar os rituais pedagógicos racistas e criar um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo para todos. O racismo, como denunciado pelos movimentos negros desde 1930, está diretamente ligado ao processo de ensino-aprendizagem e afeta negativamente o rendimento escolar.

Desse modo, a educação antirracista deve ser uma prática diária na rotina escolar e no currículo de todos os anos e níveis de ensino. Essa é uma ferramenta crucial para reconhecer e valorizar a riqueza cultural e histórica da população negra da cidade.

4.3 Legislação do Estado de Rondônia para a Educação Antirracista

A educação antirracista voltada à aplicabilidade da Lei nº 11.645/2008 dispõe que:

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** (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Apesar da existência da legislação, ainda falta sua aplicabilidade completa. Isso porque nas escolas portovelhenses o tema ainda é incipiente.

Com relação ao Plano Estadual de Educação do Estado de Rondônia (PEE/RO), vale ressaltar que ele foi projetado para o decênio de 2015/2025. O plano foi instituído pela Lei nº 3565, de 03 de junho de 2015:

Art. 1º Fica instituído o Plano Estadual de Educação, elaborado em conformidade com as deliberações da Conferência Estadual de Educação “Alinhando o Plano Estadual de Educação – PEE/RO ao Plano Nacional de Educação – PNE”, cujas diretrizes, metas, estratégias e forma de avaliação estão dispostas nos termos do Anexo Único desta Lei.

Art. 2º O Plano Estadual de Educação, conforme dispõe o artigo 196, inciso V, da Constituição do Estado de Rondônia, está aprovado pelo Conselho Estadual de Educação de Rondônia, por meio da Resolução nº 1190/14-CEE/RO, de 01 de dezembro de 2014, publicada no Diário Oficial nº 2597, de 4 de dezembro de 2014 (RONDÔNIA, 2015).

Segundo consta no texto do plano, em 2001 ocorreu no estado a primeira iniciativa para sua elaboração. Entretanto, diante de vários fatores, como mudança de gestão, houve diversas paralizações no andamento das propostas durante anos, motivo pelo qual somente em 2014 o plano foi elaborado de forma coletiva, participativa e democrática:

No Estado de Rondônia a primeira iniciativa para elaboração do Plano Estadual de Educação ocorreu em 2001, tendo sido desenvolvido um trabalho pela Secretaria de Estado da Educação sob a coordenação de um consultor do MEC e da assessoria técnica pedagógica do gabinete.

No mês de abril de 2002 foi realizado acordo de cooperação técnica entre estado e municípios com vista à execução de ações articuladas em cumprimento ao plano estadual de educação. Em dezembro desse mesmo ano foi realizado o Fórum Estadual de Educação, com a participação de

várias instituições educacionais e de segmentos da sociedade civil. Porém, após a realização do Fórum, o documento final não foi encaminhado a Assembleia Legislativa para aprovação.

Em janeiro de 2003 houve mudança na administração pública estadual e o processo de elaboração do Plano Decenal da Educação do Estado de Rondônia ficou estagnado até agosto de 2004.

Em setembro daquele mesmo ano o processo de elaboração foi retomado, sendo constituída uma Comissão de Elaboração do PEE/RO composta de membros das Gerências da SEDUC, do Conselho Estadual de Educação e do Sindicato dos trabalhadores de Educação de Rondônia – SINTERO, através de Portaria n.º 0774/04- GAB/SEDUC, de 20 de setembro de 2004, para a realização de um novo diagnóstico educacional visando a atualização do documento já elaborado em 2002.

[...]

Nesse contexto, o Fórum Estadual de Educação – FEE/RO assumiu a responsabilidade de coordenar juntamente com a Secretaria de Estado da Educação – SEDUC/RO a elaboração do Plano Estadual alinhado ao Plano Nacional, foi instituída a Portaria 511/2014/GAB/SEDUC para atualização dos dados do diagnóstico da proposta de Plano Estadual que havia sido consolidado em 2010.

Foram realizadas, simultaneamente, no dia 10.07.2014, treze Conferências Regionais e nos dias 12 e 13.08.2014 a Conferência Estadual para elaborar de forma coletiva, participativa e democrática o Plano Estadual de Educação, legitimando as estratégias correspondentes as 20 metas que significam as políticas públicas norteadoras da educação no próximo decênio (SEDUC, 2021, p. 12/15).

Dentro do contexto educacional rondoniense verifica-se que a pauta racial é um tema latente. Segundo o texto do PEE, pode-se perceber esta temática no texto, mas, diferentemente do PNE, o plano estadual não trata a questão com a mesma força, como se demonstra nas Metas 07, 09 e 14, a seguir:

Meta: 07 - Garantir Em 100% das Escolas da Educação Básica, Etapas e Modalidades, Condições de Transversalidade Para O Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas Voltadas Para as Diversidades e Temas Transversais (Direitos Socioeducacionais).

[...]

7.3 - Constituir nas Secretarias de Educação Equipes/Núcleos/Gerência responsáveis por encaminhar questões sobre educação das relações étnico-raciais, financiando a publicação de material pedagógico para todas as escolas que contemple as diversidades étnico-racial, gêneros e cultural, com a participação dos profissionais da educação, entidades civis e organizadas;

[...]

7.10 - Institucionalizar todas as políticas públicas da diversidade (garantia de direitos aos/as negros/as, indígenas, ribeirinhos, comunidades remanescentes de quilombos, atingidos por barragens e fenômenos naturais, mulheres, pessoas do segmento LGBT e outros), direitos ambientais e arte e cultura na escola nos Projetos Político-pedagógicos das escolas estaduais, no que couber, e acordo com o diagnóstico da comunidade.

[...]

7.15 - Assegurar nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil;

[...]

META 09 - Elevar a escolaridade média da população a partir de 18 anos, de modo a alcançar no mínimo, 10 anos de estudos no último ano de vigência deste PEE, para negros, indígenas, quilombolas, populações do campo, ribeirinhos e povos das florestas, comunidades tradicionais da região de menor escolaridade e dos vinte e cinco por cento mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, com vistas à redução da desigualdade social.

[...]

Meta 14: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior, até a vigência do PEE, para 40% e a taxa líquida para 25% da população de 18 a 24 anos.

[...]

14.4 - Criar e garantir ações inclusivas e de assistência estudantis dirigidas aos estudantes de instituições públicas e bolsistas de instituições privadas de Educação Superior, de modo a reduzir as desigualdades sociais, ampliando o atendimento das populações do campo, indígenas, afrodescendentes, ribeirinhos e estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de forma a apoiar em relação ao acesso, permanência e conclusão nos cursos de graduação e formação de profissionais para atuação nessas populações (SEDUC, 2021, p. 100/116).

De acordo com a Meta 07, 100% das escolas da Educação Básica teria, até o ano de 2025, condições de transversalidade para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para as diversidades e que para atingir esta meta as estratégias seriam:

A constituição de equipes responsáveis pelos encaminhamentos de questões sobre educação das relações étnico-raciais, financiando a publicação de material pedagógico para todas as escolas;

A institucionalização de políticas públicas da diversidade, dentre elas a garantia de direitos aos/as negros/as, nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas estaduais;

A garantia de fazer constar nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nº. 10.639/2003, e 11.645/2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial.

Depreende-se que as metas assinaladas e suas estratégias foram criadas com o intuito de reduzir as desigualdades sociais para vários grupos e, também, para os estudantes negros. Entretanto, o diagnóstico do PNE demonstrado anteriormente, aponta a Região Norte em vários indicadores abaixo da média esperada e o Estado de Rondônia não tem alcançado de forma satisfatória as metas propostas.

Sobre o diagnóstico regional, é possível delinear o que foi feito no Relatório de Monitoramento e Avaliação 2015-2019 do PEE/RO, publicado pela SEDUC em 2021. Primeiramente quanto à Meta 07, O relatório faz uma explanação contundente sobre

os temas transversais, mas, infelizmente, a conclusão foi no sentido de excluí-la e distribuir suas estratégias em outras metas, considerando que foi impossível de monitorá-la.

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente, de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Lei 10.639/2003). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada. Entendemos que o tema transversal, não pode ser tratado de forma isolada do currículo da educação básica e, nem tampouco, como uma meta isolada no Plano Estadual de Educação. Desse modo, sugerimos a exclusão da mesma e que suas estratégias sejam ajustadas nas metas da educação básica ou em outras, conforme propõe a nota técnica nº 006 sobre a meta 7. [...] A Meta 07 versa sobre Diversidade e Temas Transversais, apresenta indicador, uma vez que, foi definido o percentual, mas não foi definido o prazo para implementação, neste sentido não é possível fazer o monitoramento do avanço ou não da meta. [...] A Lei 13.005/2014, em seu artigo 8º, pontua a obrigatoriedade dos planos de educação estar em consonância com o Plano Nacional. A Meta 07 do Plano Estadual de Educação - PEE foi construída especificamente no Estado de Rondônia. Após aprovação do Plano nenhum mecanismo de mensuração desta meta foi constituído para poder mensurar a execução dessa meta, ficando inviável o acompanhamento do monitoramento e avaliação. [...] **propõe-se que a meta 7 seja excluída, tendo em vista a inviabilidade de monitoramento e avaliação da Meta 7 do Plano Estadual, e que suas estratégias que ainda não foram contempladas em outras metas e estratégias sejam redistribuídas em distintas metas** da seguinte forma: [...] (SEDUC, 2021, p. 96/97 e 271/272, grifo nosso)

Neste sentido, uma educação antirracista é mais que necessária em nossa cidade, considerando os dados apontados pelo plano. Sobre o tema, Pinheiro (2023) aponta que a escola é fundamental na transformação da sociedade, mas que é influenciada pelo sistema, e este também o influencia.

Nesse sentido, a escola precisa ser uma forte aliada no enfrentamento das opressões estruturais, fundamentalmente o racismo. Mais que uma opção, deve ser compromisso histórico, um dever da escola, ser antirracista. A escola e, por sua vez, a professora e o professor precisam pautar a equidade racial em toda a sua estrutura: no corpo profissional, principalmente na ocupação dos espaços de poder escolares; na construção curricular, pautando os conhecimentos ancestrais africanos e indígenas fora de um lugar de estereotipagem e de rebaixamento [...] (PINHEIRO, 2023, p. 103)

Dentre as práticas escolares antirracistas apresentadas pela autora, estão o fomento da leitura e literatura negra e indígena nas escolas, programas de formação de professores para o letramento racial, apresentar aos estudantes personalidade e intelectuais negros e indígenas para ressignificar suas formas de ver o mundo. Depreende-se que toda a prática antirracista na escola é pautada por diversos fatores, motivo pelo qual será apresentado o produto ao final do trabalho.

4.4. Legislação e Práticas do Município de Porto Velho para a Educação Antirracista

A busca por uma educação antirracista e inclusiva se configura como um desafio crucial no cenário educacional de Porto Velho, Rondônia. O município, marcado por uma rica história de presença negra, desde a diáspora barbadiana no início do século XX até os dias atuais, busca implementar políticas e ações que combatam o racismo estrutural e promovam a equidade racial nas escolas.

Este capítulo se propõe a analisar a legislação e as práticas do município de Porto Velho voltadas para a educação antirracista. Serão examinados os esforços locais para enfrentar o racismo nas escolas e promover a igualdade de oportunidades educacionais para os estudantes.

A legislação municipal de Porto Velho instituiu por meio da Lei Complementar nº 534/2014, o Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial – COMPIR, vinculado à Secretaria Municipal de Assistência Social e da Família – SEMASF, que tem por finalidade:

- I – Propor em âmbito municipal, políticas de promoção da igualdade racial com ênfase na população negra e outros segmentos étnicos da população do Município, com o objetivo de combater o racismo e a discriminação racial, desconstruir preconceitos e reduzir as desigualdades raciais, inclusive no aspecto econômico, financeiro, social, político e cultural;
- II – Exercer o processo de controle social sobre as políticas de promoção da igualdade racial desenvolvidas pelo Município (PORTO VELHO, 2014).

Destaca-se como um marco legal nesse âmbito. E por meio da Lei Complementar nº 798, de 20 de dezembro de 2019 que altera a Lei Complementar nº 534, de 15 de maio de 2014, acrescenta que cabe ao Conselho:

[...] deliberar, fiscalizar e exercer o controle social das políticas públicas de promoção da igualdade racial em seus programas, projetos e ações, assim como exercer a orientação normativa e consultiva sobre temáticas atinentes à igualdade racial, com o objetivo de combater o racismo, o preconceito e a

discriminação racial e de reduzir as desigualdades raciais, inclusive no aspecto econômico e financeiro, político e cultural no município de Porto Velho (PORTO VELHO, 2019).

Uma prática realizada pelo município, pode-se citar a parceria feita com a Prefeitura de Porto Velho, em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), e o Instituto Gesto, lançou o Guia Práticas Antirracistas. O guia, direcionado exclusivamente às escolas da educação infantil e ensino fundamental, apresenta um conjunto de ações para combater o racismo estrutural no ambiente educacional (NOVA ESCOLA; INSTITUTO GESTO, 2024).

Segundo a secretária da SEMED, Gláucia Negreiros, o cenário atual ainda apresenta desafios na luta contra o racismo estrutural, e a Prefeitura Municipal intensifica suas iniciativas afirmativas:

O lançamento de um guia especializado, contendo conceitos sobre os tipos de racismo, locais e importância da denúncia, é mais um mecanismo que nos apoia a compartilhar informações sobre como podemos enfrentar o preconceito e viver com mais justiça racial", (ANDERSON, 2024).

A secretária destaca também que a publicação é uma referência estratégica na execução de políticas públicas, como na Educação, e que será realizado um curso de capacitação para professores do município. A diretora de Políticas Educacionais da SEMED, Juliene Rezende, complementa que o combate ao racismo estrutural exige um esforço conjunto, com a educação assumindo um papel fundamental nessa luta. A escola, como espaço de formação dos indivíduos é o ambiente ideal para promover a transformação social rumo à equidade racial (ANDERSON, 2024).

Ainda sobre o guia, o mesmo cita as 10 premissas para uma Educação Antirracista que foram elaboradas em conjunto por professores, instituições e a NOVA ESCOLA, para serem implementadas no município:

1. A escola pública é o lugar da diversidade e onde todos os estudantes devem ter a oportunidade de aprender. A equidade é o horizonte;
2. A Educação Antirracista precisa ser um compromisso institucional do Estado, com investimento público sério e continuado em políticas de formação de todo profissional da Educação;
3. A promoção da Educação Antirracista não pode se constituir apenas da responsabilidade individual de cada educador. Deve ser essencialmente um trabalho colaborativo e coletivo;

4. Retomar os marcos legais é fundamental para sustentar a atuação antirracista nas escolas e remodelar as práticas pedagógicas
5. A formação continuada dos professores precisa integrar a reflexão sobre racismo (sua formação histórica, maneiras de manifestação e como afeta a atuação de indivíduos e instituições) e oferecer subsídios para a superação das resistências a esse enfrentamento;
6. É preciso repensar os currículos para introduzir e valorizar o ensino de conteúdos sobre as histórias e culturas afro-brasileira, indígenas e de países africanos;
7. A promoção de uma Educação Antirracista requer a participação de todas as pessoas da comunidade escolar;
8. Para tratar institucionalmente os desafios em relação ao racismo na escola, é essencial que a gestão escolar adote medidas para o acolhimento e o encaminhamento pedagógico em caso de racismo, responsabilizando adequadamente os envolvidos;
9. Os esforços para a construção de uma política antirracista precisam repercutir e transformar a prática pedagógica cotidiana em sala de aula;
10. É fundamental respeitar e promover a autonomia de professores e unidades de ensino.

Diante dessas premissas o guia traz sugestões práticas para tratar sobre a cultura negra no ambiente escolar em que propõe um plano de aula a ser seguido para os anos iniciais das turmas nas escolas. Este sugere um plano de aula, com foco nos anos iniciais do ensino fundamental. As atividades propostas abordam temas como: identidade e respeito às diferenças, atividade com o gênero conto popular afro-brasileiro e tipos de discurso e pontuação nos contos afro-brasileiros.

4.5. Dados da Educação em Porto Velho e a Inclusão de Estudantes Negros no Ensino Fundamental

Esta seção apresenta uma análise aprofundada das disparidades raciais na educação em Porto Velho, com base em dados e estatísticas da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2022 e da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Porto Velho publicadas no Guia Práticas Antirracistas. A

análise se concentra no ensino fundamental, examinando taxas de matrícula, desempenho acadêmico, evasão escolar e outras métricas relevantes.

Dados da PNAD 2022 revelam que a população de Porto Velho é majoritariamente parda (68,6%), seguida por brancos (22,3%) e pretos (7,7%). Essa composição racial influencia significativamente o cenário educacional local, moldado por variáveis socioeconômicas, culturais e históricas. É crucial considerar essas variáveis ao analisar as disparidades educacionais. Conforme demonstrado na tabela abaixo, o comparativo entre Brasil e o município de Porto Velho:

Tabela 1- Variável Percentual da população (%) – 3º Trimestre de 2023

Brasil e município	Cor ou Raça			
	Total	Branca	Preta	Parda
Brasil	100,00	42,7	10,3	45,8
Porto Velho (RO)	100,00	22,3	7,7	68,6

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua trimestral

Embora os pardos representem a maior parte da população de Porto Velho (68,6%), a proporção de matrículas na rede municipal de ensino não acompanha essa distribuição. Observa-se uma discrepância entre a proporção de estudantes pardos matriculados e sua representatividade na população, evidenciando um acesso desigual à educação básica.

Tabela 2 - Estudantes matriculados na rede municipal de Porto Velho

	Total de Matriculados				42782	
	Amarela	Branca	Indígena	Parda	Preta	Não Declarada
Total de estudantes matriculados	128	5.520	110	23.968	909	12.147
(%) de estudantes matriculados por Cor/ Raça/Etnia	0,30%	12,90%	0,26%	56,02%	2,12%	28,39%

Fonte: SEMED Porto Velho.

Em relação a permanência e das taxas de evasão escolar por raça/cor revela que estudantes pardos apresentam os maiores índices de defasagem idade-série e evasão escolar na rede municipal, conforme segue demonstrado na tabela 3 a seguir:

Tabela 3 - Defasagem - (idade X série) - Estudantes acima da idade na etapa de ensino fundamental na rede municipal de Porto Velho

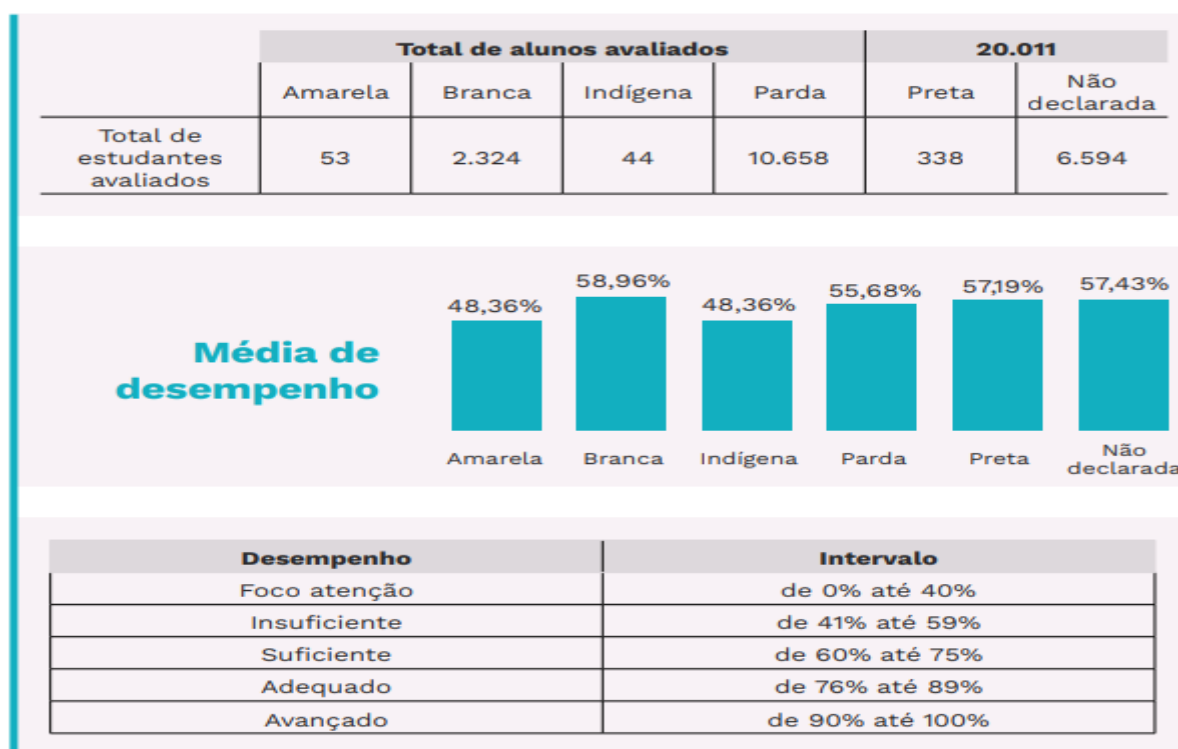
	Total de Matriculados				3821	
	Amarela	Branca	Indígena	Parda	Preta	Não Declarada

Fonte: SEMED Porto Velho.

Total de estudantes	8	285	39	2299	99	1089
(%) de estudantes por Cor/ Raça/Etnia	0,21%	7,51%	1,02%	60,17%	2,59%	28,50%

Essa realidade preocupante exige medidas direcionadas para garantir a equidade educacional e combater as desvantagens enfrentadas por esses estudantes. Ao avaliar a proficiência educacional, é crucial considerar as nuances entre diferentes grupos sociais, como brancos, negros e indígenas. A imagem a seguir fornece um panorama detalhado do desempenho de cada grupo, permitindo uma análise profunda das disparidades existentes.

Imagem 3 - Nível de proficiência por cor/raça/etnia - estudantes na rede municipal de Porto Velho



Fonte: SEMED Porto Velho.

Conforme demonstrado, os dados em relação ao nível de proficiência os alunos de porto velho avaliados estão com desempenho insuficiente, em destaque os estudantes pardos e indígenas com 55,68% e 18,69%. Destaca-se que as estatísticas revelam que o sistema educacional ainda não garante oportunidades iguais para todos os alunos. As diferenças no desempenho entre os grupos raciais e étnicos refletem as desigualdades sociais e estruturais presentes na sociedade. Fatores como acesso à educação de qualidade, condições socioeconômicas e discriminação racial impactam

diretamente o aprendizado dos estudantes negros, indígenas e quilombolas (NOVA ESCOLA; INSTITUTO GESTO, 2024).

Diante dos dados apresentados percebe-se o elevado índice de estudantes com a raça “não declarada” a qual conforme descrito no Guia Práticas Antirracistas discorre a importância da autodeclaração:

Na escola pública, em particular, é fundamental que exista compreensão de como o público atendido se autodeclara racialmente. Isso ajuda os educadores a traçar estratégias de educação antirracista, considerando a realidade escolar, do território onde ela se encontra e dos resultados revelados pelas avaliações internas e externas. Ou seja, observar se existe desigualdade racial na aprendizagem, na representação do território e na constituição dos cargos da escola só é possível for realizada a coleta de dados de autodeclaração (NOVA ESCOLA; INSTITUTO GESTO, 2024, p. 40 e 41).

Vale ressaltar que através da autodeclaração, os indivíduos podem se identificar livremente com sua raça ou etnia, fortalecendo sua identidade e autoestima. A escola, por sua vez, ao apoiar esse processo, cria um ambiente mais diversos e propício para o aprendizado e o desenvolvimento de todos os alunos.

4.6. Produto

Diante de todo o pesquisado e colocado até o momento, o produto consistirá na elaboração de cartilha para formação continuada de professores para a efetivação da educação antirracista no ensino fundamental, considerando que o foco na capacitação docente será a chave mestra para se trabalhar verdadeiramente a educação antirracista nas escolas públicas de Porto Velho.

O que se espera da apresentação deste produto é uma aderência em larga escala por parte da SEMED, pois que a necessidade da implementação de práticas antirracistas nas escolas vai de encontro à urgente demanda que é a formação dos professores, para que eles possam ter o devido letramento racial a ser levado para a sala de aula e trabalhado metodologicamente com o alunado. O presente produto poderá ser um ponto inicial e estratégico para a efetivação de práticas antirracistas na educação das escolas de Porto Velho, especialmente em se falando de ensino fundamental. Conforme se demonstra na tabela abaixo, o desenvolvimento do plano

de ação trará dados reais e sólidos sobre o impacto das atividades propostas no ambiente escolar:

Tabela 4 - Plano de Ação para implementação da Educação Antirracista no ensino fundamental na rede municipal de Porto Velho

Problema: Falta de capacitação docente em Educação Antirracista			
Meta: Formação continuada de educadores do Ensino Fundamental da SEMED			
Ações	Prazos	Responsáveis	Indicadores
a) elaborar cartilha como material base e obrigatório para a formação docente; b) elaborar o planejamento, conteúdos e materiais de formação sobre educação antirracista; c) garantir enfoque na formação continuada de acordo com a Lei nº 10.639/2003.	A formação ocorrerá no prazo de 1 (um) semestre letivo, para acompanhamento e aplicabilidade prática.	- As equipes de formação serão compostas por professores, gestores e coordenadores escolares.	-Comparação de dados estatísticos. -Mudança de comportamentos e atitudes no ambiente escolar. -Escolas mais engajadas na temática antirracista durante todo o ano letivo, para além das datas de alusão à Consciência Negra.
Problema: Educação antirracista em segundo plano			
Meta: Fortalecimento da rede de Educação Antirracista			
Ações	Prazos	Responsáveis	Indicadores

a) difundir a temática nos órgãos colegiados de educação, nos espaços de deliberação da Prefeitura de Porto Velho e em toda a SEMED; b) realizar palestras periódicas para os professores; c) criar um canal online para atendimento do corpo docente.	1 (um) semestre letivo, podendo ser repetido para maior adesão.	-Diretores e coordenadores das escolas. -Servidores responsáveis da SEMED. -Coordenadores de outros órgãos colegiados.	-Desenvolvimento de ações contínuas no âmbito da SEMED (o que por conseguinte afetará todas as escolas). -Envolvimento dos profissionais das escolas como um todo. -Proximidade dos pais de alunos nas atividades.
Problema: Disparidades na heteroidentificação de alunos			
Meta: Conscientização de alunos e pais sobre a importância do reconhecimento racial			
Ações	Prazos	Responsáveis	Indicadores
a) palestras, aulas e atividades extras a serem ministradas pelos professores para os alunos a fim de aplicar o que foi aprendido na formação docente e, assim, transmitir aos estudantes a importância do reconhecimento como pessoa preta/parda e em caso de não ser, a importância de todos entenderem a pauta antirracista; b) reuniões com pais de alunos para que se engajem e compreendam os impactos da correta heteroidentificação.	1 (um) semestre letivo, podendo ser repetido para maior adesão.	-Professores, gestores e coordenadores escolares	-Maior taxa de alunos que se reconhecem como pretos/pardos. -Declarações de heteroidentificação mais coesas com a realidade do alunado. -Alterações significativas nos dados anteriormente levantados pela SEMED.
Problema: Currículo eurocentrista			

Meta: Revisão dos PPP's das escolas para um currículo mais afrocentrado			
Ações	Prazos	Responsáveis	Indicadores
a) analisar os currículos para verificar de estão atendendo a Lei nº 10.639/2003; b) propor a revisão dos currículos para que sejam afrocentrados, contemplando a história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as matérias, de forma transversal e interdisciplinar.	1 (um) semestre letivo, podendo ser repetido para maior adesão.	-Diretores e coordenadores das escolas. -Servidores responsáveis da SEMED. -Coordenadores de outros órgãos colegiados.	-Desenvolvimento de ações contínuas no âmbito da SEMED (o que por conseguinte afetará todas as escolas). -Envolvimento dos profissionais das escolas como um todo. -Proximidade dos pais de alunos nas atividades.

Assim, entende-se que a formação docente de acordo com o exposto neste plano de ação será um meio de aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003, efetivando-se práticas antirracistas nas escolas de ensino fundamental.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo aprofundado sobre a educação antirracista nas escolas públicas de ensino fundamental em Porto Velho/RO revela um panorama complexo e desafiador, marcado por desigualdades raciais enraizadas no sistema educacional. A pesquisa evidencia que, apesar dos avanços legais e da crescente conscientização sobre a importância da educação antirracista, ainda há um longo caminho a ser percorrido para garantir a equidade racial na educação.

O tema que se apresenta é sobremaneira importante, sendo a educação antirracista uma pauta muito urgente. Antes de chegar ao produto final, foi necessário percorrer sobre o processo escravocrata brasileiro, que foi um processo muito doloroso, injusto e cruel com africanos que foram trazidos forçadamente para o Brasil na era colonial e isso deixou marcas até os dias atuais, que se desenrola no racismo estrutural, como já dito anteriormente.

Almeida (2020) pontua que “o racismo é uma decorrência da própria estrutura social”, assim não se trata de uma patologia social e nem um desarranjo institucional, já que os comportamentos individuais e processos institucionais derivam de uma sociedade cujo racismo é regra. Desenvolver o trabalho a partir desta ótica foi crucial para poder falar sobre educação antirracista. Isso porque foi preciso fazer todo um estudo sobre a escravidão e o que dela decorreu, o racismo estrutural, a eugenia e miscigenação do povo brasileiro, o povoamento negro em Rondônia e, por fim, chegar à afrocentricidade e educação antirracista.

A educação brasileira é um tema deveras importante posto que a população negra sempre foi privada de estudar, sempre foi privada do ensino, e mesmo com a abolição da escravatura em 1888, a população negra careceu de políticas públicas que a incluísse de fato na sociedade, por que a sociedade era composta por pessoas brancas que continham todos os privilégios sociais, políticos e econômicos. Os escravizados não tiveram para onde ir depois da abolição, que foi um mero ato formal, e eram proibidos de estudar, então o que restou para essa população foi a decadência, a miséria, o analfabetismo e todas as dificuldades mais desumanas possíveis.

Portanto, a educação é a base de qualquer sociedade e se a população negra não foi educada e não está sendo educada corretamente, pode-se verificar quantos problemas sociais surgem a partir disso. Observa-se, ainda, que a educação foi um direito conquistado através de muita luta social, por diversos movimentos sociais de letramento da população para erradicação do analfabetismo. Entretanto, essas políticas ainda não foram capazes de abarcar a maioria das pessoas negras. Dados atualizados do IBGE apontam que na maioria dos indicadores, são as pessoas negras as mais prejudicadas no quesito ensino.

Além disso, os dados sobre alunos negros no ensino fundamental em Porto Velho mostram a discrepância existente no contexto de ensino. Conforme visto, a proporção de matrículas na rede municipal de ensino não acompanha distribuição entre alunos negros e não negros, além de uma discrepância entre a proporção de estudantes pardos matriculados e sua representatividade na população, o que evidencia um acesso desigual à educação básica.

Diante dessa realidade, torna-se urgente a implementação de práticas antirracistas nas escolas de Porto Velho. Essas práticas devem ir além da mera inclusão de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e abarcar um conjunto de ações que visem combater o racismo em todas as suas formas, promover a

equidade racial e garantir o direito à educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de sua raça ou cor. Assim foi elaborado como produto final desta pesquisa, a criação de uma cartilha direcionada a educadores e estudantes. A cartilha terá como objetivo fornecer ferramentas e estratégias para que as escolas se tornem espaços de aprendizagem acolhedores, inclusivos e antirracistas para todos os alunos.

Conclui-se a partir deste estudo que a luta pela educação antirracista é um compromisso de toda a sociedade. Sendo necessário que secretarias de educação, escolas, educadores, pais, famílias e todos os cidadãos se unam para construir uma educação que seja verdadeiramente justa, igualitária e antirracista. Somente assim pode-se garantir que todos os alunos, independentemente de sua raça ou cor, tenham acesso à educação de qualidade que lhes permitirá alcançar seu pleno potencial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. **Racismo Estrutural**. Jandaíra, 2020.

ANDERSON, Géri. **EDUCAÇÃO: Prefeitura de Porto Velho elabora Guia de Práticas Antirracistas na Escola**. Rondonoticias.com.br, Porto Velho, 3 abr. 2024. Disponível em: <https://rondonoticias.com.br/noticia/institucionais/120553/prefeitura-de-porto-velho-elabora-guia-de-praticas-antirracistas-na-escola>. Acesso em: 03 maio. 2024.

ASANTE, M. K. **Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar**. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.), *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. Editora Selo Negro Edições, São Paulo, 2009 (p. 93-127).

BEZERRA NETO, J. M. **Escravidão negra no Grão-Pará**. Belém: Paka-Tatu, 2015.

BLACKMAN, C. **Do mar do caribe à beira do madeira: A comunidade antilhana de Porto Velho**. 2015. Porto Velho: Dissertação (Mestrado em História e Estudos Culturais)/Fundação Universidade Federal de Rondônia, UNIR.

BRASIL, República Federativa do. **Linha de Base – Plano Nacional de Educação 2014- 2024**, Inep, 2016

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (de 16 de julho de 1934). Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 06 jul. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.html. Acesso em: 06 jul. 2022.

BRASIL. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm Acesso em: 06 jul. 2022.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**. 25 mar. 1824. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 16 jul. 2023.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. 18 de setembro de 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 16 jul. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022.**

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília - DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 16 agosto. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília - DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 16 agosto. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014.** Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Rio de Janeiro, 1916. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1910-1919/lei3071-1-janeiro-1916-397989-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 agosto. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília - DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 16 agosto. 2022.

BRASIL. **Lei nº 3.565, de 3 de Junho de 2015.** Institui o Plano Estadual de Educação de Rondônia. Porto Velho - RO, 2014. Disponível em: <http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/Files/L3565.pdf>. Acesso em: 16 agosto. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília - DF, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 agosto. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm. Acesso em: 20 janeiro. 2024.

BRASIL. **Lei Complementar nº 798, de 20 de dezembro de 2019.** Altera a Lei Complementar nº 534, de 15 de maio de 2014, que institui o Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial - COMPIR. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 299, p. 1, 23 dez. 2019.

BROCOS, Modesto. **A Redenção de Cã**. 1895. Tela. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro. In: SILVA, Ana. **Raça e branqueamento na arte brasileira do século XIX**. São Paulo: Editora da USP, 2023. p. 100-120.

DEVULSKY, A. **Colorismo**. Jandaíra, 2021.

DIWAN, P. S. **Raça pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo**. São Paulo: Contexto, 2020.

DORIGNY, MARCEL. **Atlas das escravidões: da Antiguidade até nossos dias** / Marcel Dorigny, Bernard Gainot; tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira; cartografia de Fabrice Le Goff. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. – (Coleção África e os Africanos)

FÁVERO, O. **A Educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

FONSECA, D. R.; TEIXEIRA, M. A. D.; MORATTO, J. **A presença negra em Rondônia: as estruturas do povoamento**. Rondônia: Edufro/Rondoniana, 2009.

FRACCARO, Gláucia; VALÉRIO, Mairon Escorsi; RIBEIRO, Renilson Rosa. **O Negro em Folhas Brancas: Ensaio sobre as Imagens do Negro nos Livros Didáticos de História do Brasil (Últimas Décadas do Século XX)**. Curitiba: Appris, 2019.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade** [recurso eletrônico]. 1. ed., Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2015.

GOMES, L. **Escravidão: da independência do Brasil à Lei Áurea**. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Globo Livros, 2022.

GOMES, L. **Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares**. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

HILÁRIO, R. A.; RODRIGUES, M. S.; SANTOS, V. S.; **Romper com a Colonialidade e educar para a liberdade: um estudo sobre o novo “normal”**. Revista Educação em Debate. Fortaleza, ano 43, nº 86 - set./dez. 2021.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 5ª edição, São Paulo: Atlas, 2003.

NOGUEIRA, M. G. **Entre cateças e munições: Territórios e territorialidades da morte na cidade de Porto Velho**. Curitiba: universidade federal do paraná, 2015.

NOVA ESCOLA; INSTITUTO GESTO. **Guia de Práticas Antirracistas: Porto Velho - Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho**. Porto Velho, RO: SEMED, 2024.

PILETTI, C; PILETTI, N. **História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire**. 2. Ed. São Paulo, Contexto, 2021.

PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta Brasil, 2023.

PORTO VELHO. **Lei Complementar nº 534, de 15 de maio de 2014**. Institui o Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial - COMPIR. Diário Oficial do Município de Porto Velho, Porto Velho, RO, n. 94, p. 1, 16 mai. 2014.

RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista**. Companhia das Letras, 2019.

ROCHA, S. **A Educação como ideal eugênico: o movimento eugenista e o discurso educacional no Boletim de Eugenia 1929-1933**. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional (Curitiba. Impresso), v. 6, p. 162-177, 2011.

RONDÔNIA. Plano Estadual de Educação: 2014-2024. Lei nº 3.565, de 3 de junho de 2015. Diário Oficial do Estado de Rondônia, Porto Velho, RO, ano 103, nº 11999, p. 1, 4 jun. 2015.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 40 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SCHUINDT, E. L. **A diáspora barbadiana e o legado educacional em Porto Velho**. Porto Velho: Universidade Federal de Rondônia, 2016.

SILVA, M. **Educação afrocentrada como pedagogia decolonial**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 17, e19343, p. 1-14, 2022.