



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPESP**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO - PPGD**



**RACISMO ESTRUTURAL E A LEI 10.639/03: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A  
RESOLUÇÃO 054/2021 DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE  
MANAUS**

**LUCIANA DOS SANTOS SILVA**

**MANAUS - AM**  
**MARÇO - 2022**

**LUCIANA DOS SANTOS SILVA**

**RACISMO ESTRUTURAL E A LEI 10.639/03: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A  
RESOLUÇÃO 054/2021 DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE  
MANAUS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Amazonas – PPGD/ UFAM, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Direito. Área de Concentração: Constitucionalismo e Direitos na Amazônia. Linha de Pesquisa: Mecanismos e Processos de Efetivação de Direitos.  
Orientador: Prof. Dr. Humberto Bersani

**MANAUS - AM  
MARÇO - 2022**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Silva, Luciana dos Santos Silva

S586r Racismo Estrutural e a Lei 10.639/03 : um estudo de caso sobre a Resolução 054/2021 do Conselho Municipal de Educação de Manaus / Luciana dos Santos Silva Silva . 2022

116 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Humberto Bersani

Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Racismo estrutural. 2. Lei 10.639/03. 3. Direito à educação. 4. Movimento Negro. I. Bersani, Humberto. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

**LUCIANA DOS SANTOS SILVA**

**RACISMO ESTRUTURAL E A LEI 10.639/03: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A  
RESOLUÇÃO 054/2021 DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE  
MANAUS**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PROPESP da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Direito. Área de Concentração: Constitucionalismo e Direitos na Amazônia. Linha de Pesquisa: Mecanismos e Processos de Efetivação de Direitos.

Orientador: Prof. Dr. Humberto Bersani.

Aprovada em: 01 de abril de 2022.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Humberto Bersani (UFAM – Orientador)

---

Prof. Dra. Carla Vidal Gontijo Almeida (UFAM)

---

Prof. Dra. Luciana de Souza Ramos (Unip)

**MANAUS - AM  
ABRIL - 2022**

*Dedico a minha mãe, dona Lucia, companheira de todas as horas; ao meu tio Almir Diniz de Carvalho (in memoriam) por todo o incentivo para que eu participasse da seleção deste programa de mestrado; e a todos os meus ancestrais que lutaram para que hoje uma mulher preta e periférica como eu esteja no ambiente acadêmico.*

## AGRADECIMENTOS

A minha querida mãe, que sempre esteve ao meu lado e dedicou sua vida para que eu pudesse, mesmo diante de muitas barreiras, me dedicar aos estudos e chegar à universidade, oportunidade que ela não teve, assim como tantas outras mulheres pretas e pobres deste país.

Ao Programa de Pós-Graduação em Direito da UFAM, pela criação do Mestrado Acadêmico, um marco de transformação e qualificação na educação jurídica de nosso Estado.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Humberto Bersani, que elevou a experiência da orientação a um nível que só reforça em mim o poder transformador dos educadores. Todos os ensinamentos, o acolhimento, incentivo e abertura de portas no espaço acadêmico são lembranças que jamais esquecerei e me fazem sentir uma pessoa de muita sorte por nossos caminhos terem se cruzado nessa encruzilhada da vida.

A todos os queridos Professores e Professoras da Faculdade de Direito da UFAM; assim como aos técnicos administrativos do departamento.

Aos colegas do mestrado, pela parceria nesse momento especial de nossas vidas. Mesmo enfrentando todas as dificuldades impostas por uma pandemia, que atravessou de forma marcante nossa caminhada, conseguimos chegar até o fim mantendo a promessa de “Ninguém larga a mão de ninguém”. E não posso deixar de destacar o apoio especial de Angélica Oliveira, Walber Oliveira e Leonam Portela, que passaram de colegas de mestrado a irmãos de alma.

A todos os meus amigos que de alguma forma contribuíram para que esse trabalho fosse realizado. Minha gratidão por cada palavra de carinho e pelas vibrações positivas.

E, por fim, mas não menos importante, aos meus filhos de quatro patas, em especial minha pretinha (in memorian), que com lambeijos e ronrons enchem minha vida de alegria.

## RESUMO

O questionamento central da pesquisa se insere na Resolução 054/2021 do Conselho Municipal de Educação de Manaus/AM, se o ato normativo corresponde a um instrumento do racismo estrutural servindo como barreira à efetivação da Lei 10.639/2003 na rede pública de ensino de Manaus. O trabalho de pesquisa parte do método dedutivo e apresenta uma abordagem qualitativa, com enfoque no materialismo histórico, uma vez que se debruça na análise de fenômenos sociais, econômicos e políticos com origem em uma mesma realidade histórica opressora, baseada no racismo estrutural. Por meio da pesquisa bibliográfica buscou-se descrever as características do racismo estrutural no Brasil, a luta do movimento negro pelo direito à educação e analisar a Lei 10.639/03 como um instrumento para uma educação plural e emancipadora. Com base nesse aporte teórico e na pesquisa documental, o estudo analisa e aponta as relações do racismo com a Resolução 054/2021 do Conselho Municipal de Educação de Manaus.

**Palavras-chave:** Racismo Estrutural. Lei 10.639/03. Direito à Educação. Movimento Negro.

## RESUMEN

El cuestionamiento central de la investigación se inserta en la Resolución 054/2021 del Consejo Municipal de Educación de Manaus/ AM, si el acto normativo corresponde a un instrumento del racismo estructural sirviendo como barrera a la efectividad de la Ley 10.639/2003 en la red pública de enseñanza de Manaus. El trabajo de investigación parte del método deductivo y presenta un abordaje cualitativo, con enfoque en el materialismo histórico, una vez que se centra en el análisis de fenómenos sociales, económicos y políticos con origen en una misma realidad histórica opresora, basada en el racismo estructural. Por medio de la investigación bibliográfica se buscó describir las características del racismo estructural en Brasil, la lucha del movimiento negro por el derecho a la educación y analizar la Ley 10.639/03 como un instrumento para una educación plural y emancipadora. Con base en ese aporte teórico y en la investigación documental, el estudio analiza y apunta las relaciones del racismo con la Resolución 054/2021 del Consejo Municipal de Educación de Manaus.

**Palabras clave:** Racismo Estructural. Ley 10.639/03. Derecho a la Educación. Movimiento Negro.

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
1	<b>CAPÍTULO 1: RACISMO ESTRUTURAL NO BRASIL</b> .....	13
1.1	CONCEITO.....	13
1.2	A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO MODERNO DE RAÇA.....	17
1.3	BREVE ANÁLISE HISTÓRICO-JURÍDICA: DA ESCRAVIDÃO ÀS AÇÕES AFIRMATIVAS.....	24
1.3.1	<b>A Política de Branqueamento</b> .....	28
1.3.2	<b>O Mito da Democracia Racial</b> .....	29
1.3.3	<b>Ações Afirmativas</b> .....	32
2	<b>CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO E RACISMO NO BRASIL</b> .....	35
2.1	MOVIMENTO NEGRO E A LUTA POR EDUCAÇÃO NO SÉCULO XX.....	39
2.1.1	<b>As Articulações nas décadas de 1970 e 1980</b> .....	42
2.1.2	<b>Movimento Negro na Assembleia Nacional Constituinte</b> .....	44
2.1.3	<b>Anos 90 e 2000</b> .....	49
3	<b>CAPÍTULO 3: DIREITO À EDUCAÇÃO PLURAL: EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE COMBATE AO RACISMO ESTRUTURAL</b> .....	51
3.1	EDUCAÇÃO VOLTADA À DIVERSIDADE.....	57
3.2	EDUCAÇÃO E A LEI FEDERAL 10.639/03.....	61
3.3	DIÁLOGO ENTRE A LEI 10.639/03 E A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO.....	64
4	<b>CAPÍTULO 4: O RACISMO E A SUSPENSÃO DA LEI 10.639/03 EM MANAUS PELA RESOLUÇÃO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO 054/2021</b> .....	72
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	85
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	87
	<b>ANEXOS</b> .....	96

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa apresenta um estudo de caso sobre as relações entre o racismo estrutural e a Resolução 054/2021 do Conselho Municipal de Educação, que tornou-se uma barreira à aplicação da Lei 10.639/03 nas escolas da rede pública da capital do Amazonas. A Lei 10.639/2003 acrescentou o artigo 26-A a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), inserindo no currículo oficial a exigência de temas voltados para o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e particulares. Para dar suporte a esse estudo de caso, buscou-se, por meio da pesquisa bibliográfica, descrever as características do racismo estrutural no Brasil, a luta do movimento negro pelo direito à educação e analisar a Lei 10.639/03 como um instrumento para uma educação plural e emancipadora.

Inicialmente, é preciso lembrar que a colonização europeia e os mais de três séculos de sistema escravocrata deixaram marcas profundas na sociedade brasileira. Uma delas é a estratificação dos indivíduos, que é baseada na cor da pele. Quando mais parecido fenotipicamente com o colonizador, mais detentor de direitos. Uma lógica que, como veremos, parte de teorias que sustentaram essa suposta superioridade dos povos europeus (“brancos”), em relação aos demais povos, incluindo aqui os africanos e indígenas, fazendo surgir o conceito moderno de raça, que também será aqui trabalhado.

E essa estratégia de manutenção de poder continuou, se adaptando aos novos momentos históricos, como foi o fim da escravidão e a proclamação da República. O pensamento dominante naquele fim de século 19 e início de século XX era de que o Brasil precisava se modernizar, mas que isso só seria possível com um branqueamento da população. Tal concepção vai levar o governo da época a custear um processo imigratório em massa de europeus, que teriam vantagens jamais ofertadas aos ex-escravizados e seus descendentes. Essa necessidade de “melhoramento na raça” foi inclusive defendido no Congresso Mundial das Raças (Londres, 1911) pelo presidente do Museu Nacional do Rio de Janeiro, João Batista Lacerda. Segundo ele, o sucesso dessa verdadeira limpeza étnica ocorreria dentro de três gerações (SCHWARCZ, 2021, p 25-26).

Passados 110 anos desde essa previsão de Lacerda, o que se verifica é, ao contrário do que se esperava, uma maioria de negros no país. De acordo com dados

da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019, a somatória de pretos e pardos é de 56,2% da população brasileira. Apesar de numericamente mais expressivos, os reflexos desse passado histórico de negação de direitos perduram. Mesmo sob o manto da Constituição Cidadã de 1988, o abismo social entre brancos e negros é gritante. Só para citar alguns dados, no âmbito do direito à educação, ao qual esse trabalho se debruça, os negros ainda são apenas 18,3 % dos jovens entre 18 e 24 anos cursando o ensino superior, enquanto o número é de 36,1% entre os brancos, segundo informações da Síntese de Indicadores Sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (SIS-IBGE), divulgada em novembro de 2019. Essa desigualdade pode ser explicada pelo conceito de Racismo Estrutural, que recebe esse nome justamente por abranger aspectos políticos, econômicos, jurídicos e sociais, consistindo num sistema de manutenção de privilégios da classe dominante.

É importante ressaltar que, durante todo esse período histórico de opressão, a população negra esteve combativa, organizada. Graças a essa luta do Movimento Negro, políticas públicas de reparação passaram a ser formuladas nos últimos anos do século XX e início do XXI, tendo como marcos de mobilização a Marcha da Consciência Negra de 1995, em homenagem aos 300 anos de Zumbi dos Palmares, e as pré-conferências para a formulação do documento que seria apresentado em Durban, em 2001 (OLIVEIRA, 2021, p128).

Uma destas políticas públicas foi justamente a promulgação da Lei 10.639/03, que acrescentou o artigo 26-A à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) inserindo no currículo oficial a exigência de temas voltados para o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e particulares do Brasil (OLIVEIRA, 2021, p.131). Formulada após a participação do Brasil na Conferência das Nações Unidas contra o Racismo, realizada em Durban, no ano de 2001, a Lei 10.639/03 tem o objetivo de contribuir para que a história africana e afrobrasileira tenham a visibilidade que lhes foi tirada pela história oficial com bases eurocêntricas e, assim, possibilitar que a identidade desse grupo historicamente marginalizado seja ressignificada positivamente.

Passados quase 19 anos de sua publicação, a implementação da Lei 10.639/03 ainda sofre ataques, como o caso que iremos abordar. A aprovação da Resolução 054/2021 foi motivada por interesses de vereadores integrantes de correntes políticas conservadoras, que não esconderam a intenção de atender a parcela da população que os elegeu, mesmo que para isso fosse necessário ignorar leis federais e a própria

Constituição Federal. Se não há uma preocupação com a legislação que juraram defender, o que dizer de buscar garantir os direitos de populações marginalizadas, invisibilizadas. Nesse sentido é importante citar a existência de uma visão equivocada sobre a presença negra na Amazônia; teoria que felizmente vem sendo revista graças à dedicação de pesquisadores, principalmente das áreas de história<sup>1</sup> e antropologia<sup>2</sup>. Vale ressaltar ainda que está localizado em Manaus o segundo quilombo urbano a ser reconhecido no País, o Quilombo de São Benedito, com certificação ocorrida em 2014) (G1, 2019), e que a cidade vem recebendo nos últimos anos um grande fluxo migratório de negros haitianos <sup>3</sup>que acabam sendo vítimas também do racismo existente no município.

Neste cenário, é preciso ressaltar a importância de uma educação com bases multiculturais na construção de uma sociedade de fato igualitária. A Constituição Federal de 1988 traz no art. 206, III, que “o ensino será ministrado com base no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”; e, no art. 242. § 1º, que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”, mas até que ponto essas garantias vêm sendo resguardadas?

O presente trabalho está estruturado em quatro capítulos, além desta introdução. No capítulo 1, é apresentado o conceito de racismo estrutural, a partir dos ensinamentos de autores como Silvio Almeida, Dennis de Oliveira, Humberto Bersani, Adilson Moreira e Achille Mbembe. Abordamos também a construção do conceito moderno de raça, fundamental para o entendimento do racismo, com base nos autores Aníbal Quijano e Enrique Dussel, que integram o grupo Modernidade/Colonialidade. Por fim, fazemos uma breve análise histórico-jurídica, destacando os principais fatos históricos, legislações e teorias que deram sustentação ao racismo no Brasil.

O capítulo 2 volta-se às iniciativas do movimento negro por educação, direito almejado como forma não só de emancipação, já que o acesso à educação foi

---

<sup>1</sup> Podemos citar as pesquisas da Professora Dra Patrícia Melo, do departamento de história da Universidade Federal do Amazonas. Dentre suas obras está “O fim do silêncio: presença negra no Amazonas”.

<sup>2</sup> Podemos citar as pesquisas do Professor Alfredo Wagner Berno de Almeida, em especial a Nova Cartografia Social da Amazônia.

<sup>3</sup> Cerca de 11 mil pessoas, entre 2010 e 2017, segundo a Pastoral do Migrante. (G1, 2017)

formalmente negado à população afrodescendente por séculos, como também de ressignificação positiva da identidade negra. Também são apresentados argumentos sobre a importância da educação como um instrumento de combate ao racismo.

No capítulo 3 é abordado como se dá a construção da identidade, os impactos dos estigmas e a participação da escola nesse processo. Nesse capítulo também se faz um resgate do contexto histórico em que se deu a aprovação da Lei 10.639/03, do que se trata o texto legal e as diretrizes curriculares para sua implementação. Por fim, é realizado um diálogo entre a Lei 10.639/03 e a obra *A Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, mostrando de que forma a norma pode ser um instrumento antirracista.

No quarto e último capítulo do trabalho é apresentado um estudo de caso sobre a Resolução 054/2021 do Conselho Municipal de Educação (091/2021), que determinou a suspensão do ensino de relações étnico-raciais nas escolas de Manaus. Com base em pesquisa documental, são demonstrados os desdobramentos do caso no âmbito jurídico e político, incluindo uma Ação Civil Pública contrária à resolução do CME, da qual esta pesquisadora participou como advogada, e as iniciativas de vereadores para que o ensino de tais temáticas permaneça suspenso.

Por fim, ressaltamos que a presente pesquisa busca não só contribuir para o campo dos estudos jurídicos sobre relações étnico-raciais e direito à educação, mas também cumprir um objetivo social ao denunciar e chamar a atenção para os instrumentos legais que são utilizados para emperrar a efetivação de políticas públicas tão duramente conquistadas por grupos marginalizados. Que inspirada por Exú, ela possa comunicar e abrir caminhos.

## **CAPÍTULO 1: RACISMO ESTRUTURAL NO BRASIL**

### **1.1 CONCEITO**

Apesar do avanço das ciências sociais e biológicas, com destaque para a genética e o sequenciamento do genoma humano, o conceito de raça segue tendo forte influência na sociedade brasileira. Como explica o jurista Sílvio Almeida, em *Racismo Estrutural*, “[...] o fato é que a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades, justificar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários” (2019, p. 31).

Na obra, Almeida explica que existem três concepções de racismo: individualista, institucional e estrutural. Aqui, no entanto, vamos nos ater ao racismo estrutural, o

mais amplo deles. Como o autor explica, o racismo é estrutural por ser a regra na sociedade, um processo sistêmico de discriminação que está presente em suas mais diversas organizações, (re)produzindo desigualdades. Além disso, o jurista destaca que o racismo estrutural é fruto de um processo histórico e político que cria as condições para que certos grupos sejam discriminados de forma sistemática com base na raça, conceito que trataremos adiante.

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**. O racismo é parte de um processo social que “ocorre pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”. Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas (ALMEIDA, 2019, p. 50) (grifo nosso).

Silvio Almeida alerta ainda que o fato de o racismo ser estrutural não pode ser utilizado como uma escusa para a formulação e prática de políticas antirracistas, como se fosse uma barreira intransponível. Segundo ele, essa é uma luta que deve ser travada de forma coletiva e não deve servir de álibi para racistas.

[...] entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsável pelo combate ao racismo e aos racistas. Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. “A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas” (ALMEIDA, 2019, p. 52).

Em Tratado de Direito Antidiscriminatório, Adilson José Moreira explica as características da discriminação estrutural antes de apresentar o conceito de racismo estrutural. O jurista inicia lembrando o importante papel das pesquisas sobre a dimensão coletiva e sistêmica da discriminação, que deram visibilidade a esse pacto entre grupos dominantes de práticas que servirão de controle social dos grupos

minoritários, restringindo oportunidades e recursos para que o poder continue sempre nas mesmas mãos.

Segundo o autor, essa exclusão se dá nas diversas dimensões da vida e suas práticas vão se renovando à medida que passam a ser contestados pelos grupos minoritários. O direito, a economia e a política são exemplos desses sistemas sociais que operam a serviço da manutenção do *status quo*. Adilson Moreira ressalta que esse caráter sistêmico da discriminação, por estar inserida nesses diversos âmbitos, acaba por ganhar uma aparência de normalidade, de regra, por isso o conceito de discriminação estrutural está intimamente ligado ao conceito de dominação social.

Por ser caracterizada pelo interesse de grupos majoritários em sempre apresentarem discriminações como formas democráticas ou como formas corretas de funcionamento, a dominação precisa ser sempre disfarçada pelos grupos dominantes. Por esse motivo, sempre circulam ideologias que atribuem às desigualdades sociais aos membros de grupos minoritários e não às formas de discriminação sistematicamente praticadas. A circulação dessas ideias naturaliza as diversas formas de discriminação presentes na sociedade, estratégia usada para impedir a transformação social (MOREIRA, p. 467).

De acordo com Moreira, a dominação racial “constitui o exemplo paradigmático da dominação social”, pois serve para proteger os privilégios do grupo racial dominante. O jurista destaca o papel do controle racial perpetrado pelas instituições estatais, econômicas e pelo direito. Segundo ele, o direito é um sistema “que também opera para reproduzir a exclusão por meio de discursos que pregam a neutralidade racial como um tipo de justiça social” (p.468). O autor afirma que a discriminação possui um aspecto estrutural “em função do caráter cumulativo das desvantagens na vida das pessoas”; desvantagens estas que vão ocorrer em diferentes fases da vida desses indivíduos, não só impossibilitando a mobilidade social, mas também deteriorando sua saúde física e mental.

A discriminação estrutural produz consequências relevantes na vida da maioria dos membros de grupos minoritários. Os processos de exclusão sofridos por esses grupos os confinam a uma situação de pobreza crônica, o que lhes impede de ter acesso a recursos e oportunidades para que possam quebrar os ciclos de exclusão que se repetem ao longo do tempo. A pobreza impede que as pessoas possam ter acesso a direitos básicos para uma vida digna, como também dificulta a mobilização política para que essa situação seja transformada (MOREIRA, p. 472)

Moreira diz ainda que ações afirmativas não podem ser entendidas como uma forma de discriminação justamente “porque tentam reverter um quadro que mantém certos grupos em uma situação subalterna” (p. 470).

Humberto Bersani também destaca a importância de ações de combate ao racismo. Segundo ele, tal enfrentamento é uma forma de discriminação positiva, “pois trata-se da busca por mecanismos que promovam a desconstrução da ideologia que se traduz em inúmeras práticas discriminatórias diariamente, chancelando a exclusão de um grupo social específico” (BERSANI, p. 91).

A perpetuação do poder dos grupos dominantes por meio de um sistema de opressão que se espalha nos mais diversos âmbitos da sociedade também é destacada por Bersani. Em “Racismo estrutural e Direito à desestratificação: Um estudo a partir das relações de trabalho”, o jurista traz o seguinte conceito:

O racismo estrutural corresponde a um sistema de opressão cuja ação transcende a mera formatação das instituições, eis que perpassa desde a apreensão estética até todo e qualquer espaço nos âmbitos público e privado, haja vista ser estruturante das relações sociais e, portanto, estar na configuração da sociedade, sendo por ela naturalizado. Por corresponder a uma estrutura, é de se registrar que o racismo não está apenas no plano da consciência- a estrutura é intrínseca ao inconsciente. Ele transcende o âmbito institucional, pois está na essência da sociedade e, assim, é apropriado para manter, reproduzir e recriar desigualdades e privilégios, revelando-se como mecanismo colocado para perpetuar o atual estado das coisas (BERSANI, p. 62).

O autor explica que o racismo estrutural é nítido e “está difundido na sociedade, na ordem social vigente e a serviço dos privilégios que demarcam as classes sociais” (BERSANI, p. 91). Segundo ele, uma forte ideologia herdada do período escravocrata, que faz da sociedade brasileira fortemente estratificada, com a população negra localizada majoritariamente na base da pirâmide social. O jurista cita as dificuldades de acesso à educação como um dos principais instrumentos de opressão contra a população negra.

A educação corresponde a uma das mais importantes vias formais para a exclusão da população negra. O sistema educacional, constituído por inúmeras falhas e configurando-se como um nítido instrumento de segregação, além de ser um meio de controle social, tem o ápice de seu percurso excludente verificado pela dificuldade de acesso ao ensino superior.

[...]

O ensino médio representa, outrossim, um ponto de suma importância a ser analisado no âmbito das relações estabelecidas entre raça, educação e trabalho, pois atua como fortalecedor do processo de exclusão persistente no país. (BERSANI, 2020, p. 22-23)

Dennis de Oliveira defende que, para falar sobre racismo estrutural, é necessário “ir na raiz do problema, isto é, na sua radicalidade” (p. 66). Em “Racismo Estrutural: Uma perspectiva histórico-crítica”, o autor traça as relações entre o racismo e o processo histórico, político, social e econômico, com destaque para as influências do sistema capitalista. Segundo ele, não há como falar de racismo sem o debate sobre a questão de classe, porque aí estão embutidas as dominações de poder.

A concepção de racismo estrutural se encaixa na perspectiva da luta pela hegemonia da concepção materialista de racismo. Não se trata apenas de uma outra dimensão da percepção do racismo- o racismo estrutural distinto do institucional e do individual/comportamental. Mas de entender que o racismo estrutural é conceber o racismo como produto de uma estrutura sócio-histórica de produção e reprodução de riquezas. Portanto, é na base material das sociedades que se devem buscar os fundamentos do racismo estrutural (OLIVEIRA, p. 64-65).

Por entendermos também ser de extrema importância realizar esse resgate histórico para melhor situar o leitor sobre os fatores que levaram à solidificação do racismo na sociedade brasileira, buscaremos demonstrar como se deu a construção do conceito moderno de raça e uma breve análise histórico-jurídica do racismo brasileiro, incluindo decisões políticas, legislações e teorias que serviram como base para a marginalização da população negra no país.

## 1.2 A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO MODERNO DE RAÇA

Não há como falar sobre racismo estrutural sem mencionar a colonização da América Latina, pois é a partir daí que se dá o modelo de poder baseado no eurocentrismo e no conceito moderno de raça. Enrique Dussel, em “Europa, modernidade e eurocentrismo”, traz outra visão sobre o conceito de “Modernidade” cunhado pelos colonizadores europeus a partir da chegada ao continente americano. Ele explica que até 1492 nunca existiu uma História Mundial, pois “os impérios ou sistemas culturais coexistiam entre si”. “Apenas com a expansão portuguesa desde o

século XV [...] e com o descobrimento da América hispânica, todo o planeta se torna o “lugar de ‘uma só’ História Mundial” (2005, p. 27).

Segundo o autor, assim, todas as culturas não europeias tornam-se “sua periferia” (2005, p. 27) e, para justificar as práticas violentas coloniais, cria-se o “mito da modernidade”. Dentre as características que o compõe estão: a civilização ‘moderna’, que se autodescreve como mais desenvolvida e superior; a superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos como uma exigência moral; o caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser o europeu; a guerra justa colonial, diante da oposição dos bárbaros à modernidade; a produção de vítimas é inevitável, constituindo um ato sacrificial salvador (2005, p. 29):

Ao negar a inocência da “Modernidade” e ao afirmar a Alteridade do “Outro”, negado antes como vítima culpada, permite “descobrir” pela primeira vez a “outra face” oculta e essencial à “Modernidade”: o mundo periférico colonial, o índio sacrificado, o negro escravizado, a mulher oprimida, a criança e a cultura popular alienadas, etc. (as “vítimas” da “Modernidade”) como vítimas de um ato irracional (como contradição do ideal racional da própria “Modernidade”) (DUSSEL, p. 29)

Também integrante do grupo Modernidade/Colonialidade<sup>4</sup>, Aníbal Quijano, em “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, compartilha do pensamento de Dussel de que a América foi o cenário onde se desenvolveu esse novo modelo de poder, baseado na “Modernidade”, que seria imposto mundialmente. E o sustentáculo desse modelo de dominação foi a ideia da existência de raças superiores e inferiores.

A ideia de raça, no seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se originou como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que muito cedo foi construída como

---

<sup>4</sup>Dentre as contribuições consistentes do grupo, estão as tentativas de marcar: (a) a narrativa original que resgata e insere a América Latina como o continente fundacional do colonialismo, e, portanto, da modernidade; (b) a importância da América Latina como primeiro laboratório de teste para o racismo a serviço do colonialismo; (c) o reconhecimento da diferença colonial, uma diferença mais difícil de identificação empírica na atualidade, mas que fundamenta algumas origens de outras diferenças; (d) a verificação da estrutura opressora do tripé colonialidade do poder, saber e ser como forma de denunciar e atualizar a continuidade da colonização e do imperialismo, mesmo findados os marcos históricos de ambos os processos; (e) a perspectiva decolonial, que fornece novos horizontes utópicos e radicais para o pensamento da libertação humana, em diálogo com a produção de conhecimento (BALLESTRIN, 2013, p.110).

referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos. (QUIJANO, 2019, p. 261) (tradução nossa)<sup>5</sup>.

O autor explica que esse pensamento criou identidades sociais historicamente novas (índios, negros e mestiços) e redefiniu outras, como é o caso de espanhóis, portugueses e europeus, termos que deixaram de ter um sentido de origem geográfica e passaram a ter não só conotação racial, como também hierárquica.

[...] E na medida em que as relações sociais que estavam se configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, como constitutivas delas e, em consequência, ao padrão de dominação colonial que se impunha. Em outros termos, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação indicavam somente procedência geográfica ou país de origem, desde então social básica da população (QUIJANO, 2019, p. 261) (tradução nossa)<sup>6</sup>.

Quijano considera o modelo de poder baseado na raça e suposta superioridade dos brancos europeus em relação aos colonizados (não brancos) “o mais eficaz e durável instrumento de dominação social mundial”, incorporando até outras formas de subjugação mais antigas, como a baseada no gênero (2019, p. 262). A raça, então, foi o critério definidor da estrutura de poder daquela sociedade que estava se formando, “o modo básico de classificação social universal da população mundial” (2019, p. 262) (tradução nossa).<sup>7</sup>

Segundo o autor, os colonizadores passaram a realmente acreditar que eram naturalmente superiores aos outros povos, transformando sua cultura e história hegemônicas em detrimento das pertencentes aos colonizados, consideradas primitivas. “De acordo com essa perspectiva, a modernidade e a racionalidade foram

---

<sup>5</sup> La idea de raza, en su sentido moderno, no tiene historia conocida antes de América. Quizás se originó como referencia a las diferencias fenotípicas entre conquistadores y conquistados, pero lo que importa es que muy pronto fue construida como referencia a supuestas estructuras biológicas diferenciales entre esos grupos.

<sup>6</sup>[...] Y en la medida en que las relaciones sociales que estaban configurándose eran relaciones de dominación, tales identidades fueron asociadas a las jerarquías, lugares y roles sociales correspondientes, como constitutivas de ellas y, en consecuencia, al patrón de dominación colonial que se imponía. En otros términos, raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación indicaban solamente procedencia geográfica o país de origen, desde entonces social básica de la población (QUIJANO, 2019, p. 261).

<sup>7</sup>El modo básico de clasificación social universal de la población mundial.

imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus (2019, p.268)(tradução nossa). <sup>8</sup>Era o nascimento do eurocentrismo e o conseqüente apagamento das histórias dos povos não-europeus, concepções com graves conseqüências que persistem até os dias atuais.

Quijano também aponta o elo entre essas relações de poder e hierarquia social baseada na ideia de raça e superioridade branca europeia, que ele classifica como “Colonialidade do Poder”, e o capitalismo. De acordo com o autor, raça e divisão do trabalho acabaram estruturalmente associados “e reforçando-se mutuamente, apesar de que nenhum dos dois era necessariamente dependente do outro para existir ou para mudar” (2019, p. 263) (tradução nossa). <sup>9</sup>O autor ressalta ainda que a colonialidade do poder permitiu um “eurocentramento do capital mundial” (tradução nossa<sup>10</sup>), já que os lucros obtidos com as riquezas da Américas exploradas com base na subjugação de negros e indígenas, assim como a localização do continente, permitiram que os europeus (ocidentais) tivessem uma larga vantagem no controle do comércio mundial.

Do ponto de vista eurocêntrico, reciprocidade, escravidão, servidão e produção mercantil independente são todas percebidas como uma seqüência histórica prévia à mercantilização da força de trabalho. São pré-capital. E são consideradas não só como diferentes mas como radicalmente incompatíveis com o capital. O fato é, no entanto, que na América elas não emergiram em uma seqüência histórica unilinear; nenhuma delas foi uma mera extensão de antigas formas pré-capitalistas, nem foram incompatíveis com o capital. Na América a escravidão foi deliberadamente estabelecida e organizada como mercadoria para produzir mercadorias para o mercado mundial e, desse modo, para servir aos propósitos e necessidades do capitalismo. (QUIJANO, 2019, p. 276-277) (tradução nossa)<sup>11</sup>.

---

<sup>8</sup>Con acuerdo a esa perspectiva, la modernidad y la racionalidad fueron imaginadas como experiencias y productos exclusivamente europeos.

<sup>9</sup>y reforzándose mutuamente, a pesar de que ninguno de los dos era necesariamente dependiente el uno del otro para existir o para cambiar.

<sup>10</sup>Eurocentramiento do capital mundial.

<sup>11</sup>Desde el punto de vista eurocéntrico, reciprocidad, esclavitud, servidumbre y producción mercantil independiente son todas percibidas como una secuencia histórica previa a la mercantilización de la fuerza de trabajo. Son pre capital. Y son consideradas no sólo como diferentes sino como radicalmente incompatibles con el capital. El hecho es, sin embargo, que en América ellas no emergieron en una secuencia histórica unilineal; ninguna de ellas fue una mera extensión de antiguas formas

Ainda sobre os impactos do eurocentrismo na história da América-Latina, Quijano cita a invasão das terras e extermínio de povos originários, as políticas de branqueamento da população com o incentivo à imigração no final do século XIX e início do século XX, assim como a disseminação de ideologias como o mito da democracia racial, como ocorreu no Brasil.

[...]E os dominantes dos novos países do Cone Sul consideraram, como no caso dos Estados Unidos, necessária a conquista do território que os índios povoavam e o extermínio destes como forma expeditiva de homogeneizar a população nacional e deste modo facilitar o processo de constituição de um Estado-nação moderno, à europeia. Na Argentina e no Uruguai isso foi feito no século XIX. E no Chile durante as três primeiras décadas do século XX. Estes países atraíram também milhões de imigrantes europeus, consolidando aparentemente a brancura das sociedades da Argentina, Chile e Uruguai. Num sentido, isso também consolidou aparentemente o processo de homogeneização nesses países (Quijano, 2019, p. 287) (tradução nossa)<sup>12</sup>.

Essa construção dos Estados-Nações à moda colonizadora serviu para manter o poder e os privilégios da classe que já os detinha, apenas sob “novas bases institucionais”, o que impediu desde o processo de independência dos estados latino-americanos o desenvolvimento de sociedades sem grandes desigualdades sociais.

[...] em nenhum país latino-americano é possível encontrar uma sociedade plenamente nacionalizada nem tampouco um genuíno Estado-nação. (...) A estrutura de poder foi e ainda está organizada sobre e em torno do eixo colonial. A construção da nação e sobretudo do Estado-nação foram conceituadas e

---

precapitalistas, ni fueron tampoco incompatibles con el capital. En América la esclavitud fue deliberadamente establecida y organizada como mercancía para producir mercancías para el mercado mundial y, de ese modo, para servir a los propósitos y necesidades del capitalismo.

<sup>12</sup>[...] Y los dominantes de los nuevos países del Cono Sur consideraron, como en el caso de los Estados Unidos, necesaria la conquista del territorio que los indios poblaban y el exterminio de éstos como forma expeditiva de homogenizar la población nacional y de ese modo facilitar el proceso de constitución de un Estado-nación moderno, a la europea. En Argentina y Uruguay eso fue hecho en el siglo XIX. Y en Chile durante las tres primeras décadas del siglo XX. Estos países atrajeron también millones de inmigrantes europeos, consolidando en apariencia la blanquitud de las sociedades de Argentina, Chile y Uruguay. En un sentido, esto también consolidó en apariencia el proceso de homogeneización en dichos países.

trabalhadas contra a maioria da população, neste caso, dos índios, negros e mestiços. A colonialidade do poder ainda exerce seu domínio, na maior parte da América Latina, contra a democracia, a cidadania, a nação e o Estado-nação moderno (QUIJANO, 2019, p. 292-293) (tradução nossa)<sup>13</sup>.

Em “Crítica da Razão Negra”, o filósofo camaronês Achille Mbembe também discorre sobre as construções sobre raça que se deram a partir da colonização das Américas e do tráfico Atlântico. O autor diz que “a fabricação dos sujeitos raciais no continente americano começou por sua destituição cívica e, portanto, pela consequente exclusão de privilégios e de direitos assegurados aos outros habitantes das colônias” (p. 45). Ele também cita as relações existentes com o sistema capitalista e como essas relações de poder se perpetuaram até hoje.

Seria errôneo pensar que saímos definitivamente desse regime que teve o comércio negreiro e em seguida a colônia de plantation ou simplesmente extrativista como cenas originárias. Nessas pias batismais da nossa modernidade, pela primeira vez na história humana, o princípio racial e o sujeito de mesma matriz foram operados sob o signo do capital, e é justamente isso que distingue o tráfico negreiro e suas instituições das formas autóctones de servidão. Com efeito, entre os séculos XIV e XIX, o horizonte espacial da Europa alargou-se consideravelmente. O Atlântico foi-se tornando o epicentro de uma nova concatenação de mundos, o lugar de onde emergiu uma nova consciência planetária. Esse acontecimento se segue às tentativas europeias anteriores de expansão rumo às Canárias, à Madeira, aos Açores e às ilhas de Cabo Verde, correspondentes à etapa inicial da economia de plantations utilizando a mão de obra de escravos africanos (MBEMBE, p. 32-33).

De acordo com Mbembe, está errado quem pensa que o racismo “é apenas um sintoma da depredação de classe ou que a luta de classes é a última palavra da ‘questão social’” (p. 76). Para o autor, racismo e capitalismo não só caminham juntos, como estão em constante adaptação.

É verdade que raça e racismo estão ligados a antagonismos que se ancoram na estrutura econômica das sociedades. Mas não é

---

<sup>13</sup>[...] en ningún país latinoamericano es posible encontrar una sociedad plenamente nacionalizada ni tampoco un genuino Estado-nación. (...) la estructura de poder fue y aún sigue estando organizada sobre y alrededor del eje colonial. La construcción de la nación y sobre todo del Estado-nación han sido conceptualizadas y trabajadas en contra de la mayoría de la población, en este caso, de los indios, negros y mestizos. La colonialidad del poder aún ejerce su dominio, en la mayor parte de América Latina, en contra de la democracia, la ciudadanía, la nación y el Estado-nación moderno.

certo que a transformação dessa estrutura conduz inevitavelmente o desaparecimento do racismo. Ao longo de grande parte da história moderna, raça e classe mantiveram laços de coconstituição. O sistema de implantação e a colônia foram, em relação a isso, fábricas por excelência da raça e do racismo. Em especial para o branco pobre, era alimentando e cultivando as diferenças que o separavam do negro que ele obtinha a sensação de ser humano. O sujeito racista reconhece em si mesmo a humanidade não naquilo que o torna igual aos outros, mas naquilo que os distingue deles. A lógica da raça no mundo moderno atravessa a estrutura social e econômica, interfere com movimentos da mesma ordem e se metamorfoseia incessantemente (MBEMBE, p. 76).

É sobre essa colonialidade que iremos nos debruçar, com base em fatos da história do Brasil que trazem à tona um projeto de sociedade racista criado e mantido sob facetas adaptáveis ao longo do tempo para atender aos interesses dos detentores dos poderes econômico e político. Mas antes, vale citar uma reflexão de Kabengele Munanga sobre raça:

A realidade da raça não é mais biológica, mas sim histórica, política e social. A palavra continua sendo usada como uma categoria de análise para entender o que aconteceu no passado e o que acontece no presente. O nó central do problema não é a raça em si, mas sim as representações dessa palavra e a ideologia dela derivada. Se até o fim do século XIX e início do século XX, o racismo dependeu da racionalidade científica da raça, hoje ele independe dessa variante biológica. Ou seja, o racismo no século XXI se reconstrói com base em outras essencializações, notadamente culturais e históricas e até aquelas consideradas politicamente corretas como a etnia, a identidade e a diferença cultural (MUNANGA, 2010, p. 11).

Vejamos então como se deram essas construções ao longo da história brasileira.

### 1.3 BREVE ANÁLISE HISTÓRICO-JURÍDICA: DA ESCRAVIDÃO ÀS AÇÕES AFIRMATIVAS

O sequestro e tráfico de africanos escravizados para o Brasil teve início em 1535, de acordo com o jornalista Laurentino Gomes, em sua obra “Escravidão Volume 1: Do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares”, fruto de uma vasta e longa pesquisa sobre o período. Segundo o autor, cerca de 5 milhões de pessoas (40% do total de 12,5 milhões embarcados para a América) foram

obrigadas a cruzar o atlântico em condições degradantes para ser o sustentáculo do sistema econômico aqui implantado pelo invasor português, o que ele classificou de “uma tragédia humanitária de proporções gigantescas” (p. 34). Gomes ressalta ainda que nenhuma outra experiência foi tão impactante para o país desigual que o Brasil viria a ser, quanto à escravidão:

[...] Nenhum outro assunto é tão importante e tão definidor para a construção da nossa identidade. Estudá-lo ajuda a explicar a jornada percorrida até aqui, o que somos neste início de século XXI e também o que seremos daqui para frente (GOMES, p. 34).

É durante o colonialismo europeu que se solidifica o conceito de raça (anteriormente explicado) e, conseqüentemente, o racismo. Sobre o colonialismo europeu, que também ocorreu e deixou profundas marcas no continente africano, o escritor e líder político que participou dos movimentos de descolonização africano, Aimé Césaire, aponta as barbáries desse sistema baseado na desumanização e capitaneado por “uma civilização doente”. O autor traça uma interessante ligação entre a colonização e o nazismo; sendo que este primeiro foi uma espécie de teste para o segundo, mas legitimado e aceito por ter como vítima a população Negra:

A colonização, repito, desumaniza até o homem mais civilizado; a ação colonial, o empreendimento colonial, a Conquista colonial fundada no desprezo pelo homem nativo e justificada por esse desprezo, inevitavelmente tende a modificar a pessoa que o empreende; o colonizador, ao acostumar-se a ver o outro como animal, ao treinar-se para tratá-lo como um animal, tende objetivamente, para tirar o peso da consciência, a se transformar, ele próprio, em animal. (CESAIRE, 2020, p.23)

Em 7 de setembro de 1822, o Brasil era afirmado como nação independente, mas o sistema escravocrata permanecia sendo um dos pilares do país, o que só vai ter fim oficialmente em 1888 com a assinatura da Lei Áurea. Em “Sociologia do Negro Brasileiro”, Clóvis Moura explica que o mais relevante sobre o sistema escravocrata brasileiro não corresponde ao tempo cronológico dos seus mais de 300 anos de duração, mas às mudanças sociais e econômicas ocorridas ao longo desse período. O autor classifica o escravismo em duas fases; a primeira, que vai até 1850; e a segunda, o “escravismo tardio”, que vai até 1888. Dessa primeira fase, Moura destaca a subordinação da economia à Metrópole, o Sistema de exportação de mercadorias

com a máxima exploração dos escravizados, a legislação opressora e punitivista aos escravizados, além da “síndrome do medo” que a elite branca nutria em relação aos quilombos, revoltas e a uma segunda San Domingo (uma alusão à Independência Haitiana).

Na fase do escravismo tardio, Clóvis Moura destaca o encontro entre escravismo e capitalismo, a partir de investimentos externos, o que desencadeou um processo de urbanização e modernização sem mudança nas relações de produção.

Era, portanto, uma modernização sem mudança social. Em outras palavras: as estruturas básicas da sociedade brasileira ainda eram aquelas que procuravam manter e eternizar essas relações obsoletas, criando, com isso, uma contradição flagrante e progressiva com o desenvolvimento das forças produtivas que se dinamizavam (MOURA, p. 219)

Sobre o Brasil pós independência, é interessante citar ainda uma legislação que procurou retardar ao máximo o escravismo no país, além de manter a marginalização dos negros. Começamos pela Lei Feijó<sup>14</sup>, também conhecida como Lei para Inglês ver, promulgada em 7 de novembro de 1831, que proibia a importação de africanos escravizados para o Brasil e declarava livres os indivíduos trazidos a partir daquela data para o país. Em 1850, temos tanto a Lei Eusébio de Queirós (Lei nº 581), que estabelecia medidas de repressão à prática do tráfico de escravizados africanos- o que fez crescer o tráfico interno<sup>15</sup> de escravizados, quanto a Lei de Terras (Lei nº 601), que proibia a aquisição de terras devolutas por outro título que não o de compra, inviabilizando assim o direito à propriedade e moradia a escravizados e libertos.

Destacamos ainda a Lei do Ventre Livre, de 1871, que tornava livres aqueles nascidos de mães escravizadas. No entanto, no parágrafo 1º, do art 1º dizia que essas crianças ficariam sob a autoridade dos senhores de suas mães até os 8 anos de idade completos e, após essa idade, o senhor teria a opção de receber uma indenização do

---

<sup>14</sup>[...] a lei de 1831 foi recuperada por abolicionistas como Luís Gama para argumentar em ações de liberdade que, como a lei nunca foi revogada, já em fins da década de 1860, boa parte dos indivíduos tidos como escravos estariam sendo mantidos ilegalmente em cativeiros (CAMPELLO, p. 140).

<sup>15</sup> a demanda pela mão de obra servil não cessou, fazendo com que houvesse a transferência maciça de cativos das regiões do Norte do Império<sup>408</sup> para os centros cafeicultores do Sul, que utilizavam de forma intensiva tal tipo de trabalho (CAMPELLO, 158-159).

Estado ou permanecer com a criança escravizada lhe prestando serviços, até os 21 anos completos, como compensação financeira;

Por fim, citamos a Lei dos Sexagenários (Lei nº 3. 270), de 1885, que previa a liberdade aos maiores de 60 anos. Previa que o escravizado cumprisse mais 3 anos de serviço após os 60 anos, como forma de compensação financeira aos senhores.

Com a assinatura da Lei Áurea em 1888, ocorre o que Abdias do Nascimento classifica como “assassinato em massa” dos agora ex-escravizados. Sem educação – já que ela era proibida por lei aos cativos –, sem terras e moradia – o que se deve à Lei de Terras –, e sob o pesado estigma do racismo que os excluía do mercado de trabalho, essa parte da população foi entregue à própria sorte:

Atirando os africanos e seus descendentes para fora da sociedade, a abolição exonerou de responsabilidade os senhores, o Estado, e a igreja. Tudo cessou, extinguiu-se todo o humanismo, qualquer gesto de solidariedade ou de justiça social: o africano e seus descendentes que sobrevivessem como pudessem (NASCIMENTO, 2016, p. 80).

Passados dois anos desse novo capítulo da história negra no Brasil, é instituído o Código Penal Brasileiro, que coincidentemente, criminalizava a vadiagem, ou seja, punia aqueles indivíduos que vagavam pelas ruas em busca de comida, emprego e moradia. Iniciava ali o encarceramento em massa da população negra e a aquisição de mais um estigma: o do bandido em potencial. Em “Encarceramento em Massa”, a pesquisadora Juliana Borges traz reflexões sobre as relações entre racismo e encarceramento:

O sistema de justiça criminal tem profunda conexão com o racismo, sendo o funcionamento de suas engrenagens mais do que perpassados por essa estrutura de opressão, mas o aparato reordenado para garantir a manutenção do racismo e, portanto, das desigualdades baseadas na hierarquização racial. Além da privação de liberdade, ser encarcerado significa a negação de uma série de direitos e uma situação de aprofundamento de vulnerabilidades. Tanto o cárcere quanto o pós-encarceramento significam a morte social desses indivíduos negros e negras que, dificilmente, por conta do estigma social, terão restituído o seu status, já maculado pela opressão racial em todos os campos da vida, de cidadania ou possibilidade de alcançá-la. Essa é uma das instituições mais fundamentais no processo de genocídio contra a população negra em curso no país (BORGES, p. 21-22).

É também no final do século XIX que as teorias darwinistas raciais ganham maior força no Brasil, com a ideia de que a mestiçagem aqui existente era um empecilho ao desenvolvimento do país. A ideia defendida pelos intelectuais da época era a necessidade de branquear a população a todo custo.

A antropóloga Lilia Schwarcz lembra que um dos principais intelectuais defensores do darwinismo racial foi o médico Nina Rodrigues, muito influente no âmbito do Direito, em especial da criminologia, e autor de livros como “As raças humanas e a responsabilidade penal” (1894), “Negros criminosos” (1895) e “Mestiçagem, degenerescência e crime” (1899).

Foi só no século XIX que os teóricos do darwinismo racial fizeram dos atributos externos e fenótipos elementos essenciais, definidores de moralidade e do devir dos povos. Vinculados e legitimados pela biologia, a grande ciência desse século, os modelos darwinistas sociais constituíram-se em instrumentos eficazes para julgar povos e culturas a partir de critérios deterministas raciais e, mais uma vez, o Brasil surgia representado como um grande exemplo-desta feita, um “laboratório racial” (SCHWARCZ, 2012, p.20).

Schwarcz traz um fato que demonstra a força dessas teorias em âmbito estatal: o Hino da República, de 1890, traz um trecho que diz “Nós nem cremos que escravos outrora/Tenha havido em tão nobre país!”. Como conclui a autora, “o sistema escravocrata mal acabara e já se supunha que era passível de esquecimento”. (SCHWARCZ, 2012, p.22).

### 1.3.1 A Política de Branqueamento

Em “O genocídio do negro brasileiro (2016, p. 83-84), Abdias do Nascimento defende que a primeira política de branqueamento se deu com o estupro das mulheres negras pelos brancos das classes dominantes, produzindo o mestiço, o mulato que, como lembra o autor, será mais tarde o símbolo da suposta democracia racial, um indivíduo “situado entre a casa grande e a senzala”, “primeiro degrau na escala da branquificação sistemática do povo brasileiro” e, assim como os negros, “vítimas de igual desprezo, idêntico preconceito e discriminação, cercados pelo mesmo desdém da sociedade brasileira institucionalmente branca”.

Abdias (2016, p 86) destaca ainda a política imigratória como estratégia de solucionar a “ameaça da mancha Negra”. O autor chama a atenção para o teor racista das leis de imigração que “considerava a população brasileira como feia e

geneticamente inferior por causa da presença do sangue africano” (NASCIMENTO, 2016, p. 85). Dentre a legislação citada pelo autor está o Decreto de 28 de junho de 1890, que condicionava a entrada no país de asiáticos e africanos à autorização do Congresso Nacional.

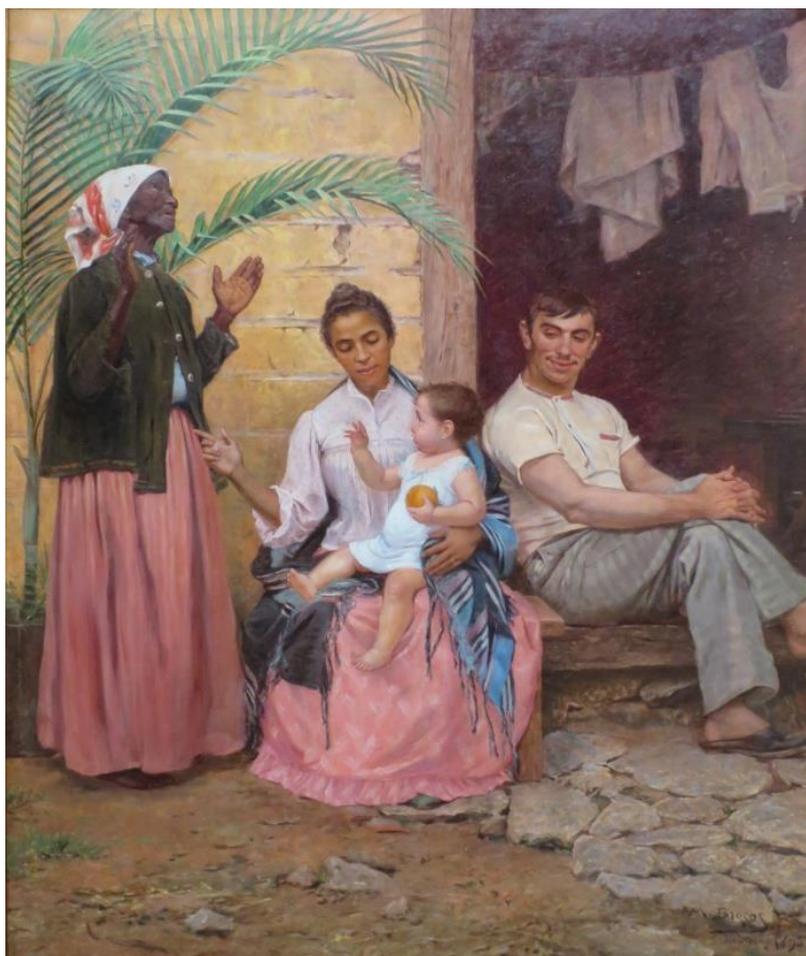
Outro fato destacado por Abdias sobre essa política de branqueamento do país e de apagamento da escravidão é a medida tomada, em 1899, pelo ministro das finanças, Rui Barbosa, de ordenar a incineração de todos os documentos relacionados ao tráfico negreiro e africanos escravizados. De acordo com o autor, “como consequência lógica desse fato, não possuímos hoje os elementos indispensáveis à compreensão e análise da experiência Africana e de seus descendentes no país” (NASCIMENTO, 2016, p. 93).

A certeza do branqueamento do Brasil era tanta que foi defendida no I Congresso Internacional das Raças, realizado em 1911, em Londres, pelo diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, João Batista Lacerda, com a tese “Sur lês métis au Brésil” (sobre os mestiços no Brasil). Lilia Schwarcz destaca que o Brasil foi o único país da América Latina convidado para o evento e que a apresentação de Lacerda contava com a reprodução do quadro “A Redenção de Cam”, de Modesto Brocos, que retrata uma família em que a avó negra dá graças aos céus por ter um neto branco, fruto da relação de sua filha mestiça com um homem branco. O Quadro (**Figura 1**) vinha acompanhado da legenda: “O negro passando ao branco, à terceira geração, pelo efeito do cruzamento das raças” (tradução nossa<sup>16</sup>). “Para piorar, a tese do cientista foi recebida com muito pessimismo, pois à época, julgava-se que um século era tempo demais para que o Brasil se tornasse definitivamente branco” (SCHWARCZ, p. 26).

**Figura 1** - Quadro “A Redenção de Cam”, de Modesto Brocos, que foi utilizado pelo representante do Brasil no I Congresso Mundial das Raças para defender a teoria do branqueamento.

---

<sup>16</sup>Le nègre passant au blanc, à la troisième generation, par l'effet du croisement des races.



### 1.3.2 Mito da Democracia Racial

Na década de 30 do século XX, um novo discurso oficial surge para a escamotear o racismo no Brasil: a “democracia racial”. O Brasil passa a ser vendido como um país em que todas as raças vivem em completa harmonia e a mestiçagem passa a ser exaltada como uma característica positiva, que nos torna uma sociedade que deveria servir de exemplo para todas as demais nações. Essa virada ideológica, segundo a pesquisadora Lilia Schwarcz, está relacionada ao contexto entre guerras e a experiência de “viver num contexto de raivas e ódios expressos em termos raciais e nacionais” (2012, p. 42-44). Esse cenário, de acordo com a autora, foi um terreno fértil para esse discurso romantizado da escravidão e das relações raciais aqui existentes.

Esse discurso ganha respaldo mais uma vez em intelectuais da época, em especial, Gilberto Freyre e sua obra “Casa Grande e Senzala”. Elementos culturais africanos passam a ser esbranquiçados (e até descriminalizados) para se tornarem símbolos desse “paraíso racial”: a feijoada, o samba, a capoeira e o candomblé.

Até o futebol, esporte de origem inglesa, foi progressivamente associado a negros, sobretudo a partir de 1923, quando o Vasco da Gama passou a ser o primeiro clube brasileiro a aceitar negros em sua equipe, processo esse que tenderá a se afirmar com a profissionalização dos jogadores. O momento coincide, ainda, com a escolha de Nossa Senhora da Conceição Aparecida para padroeira do Brasil. Meio branca, meio Negra, a nova santa era mestiça como os brasileiros. Tal qual um Macunaíma às avessas, nesse caso, a imersão nas águas do rio Paraíba do Sul teria escurecido a Virgem, e sua “súbita aparição” feito dela uma legítima representante da nacionalidade. Em seu conjunto prevalece, assim, a ideia de uma troca livre de traços culturais entre os vários grupos, coerente com as interpretações de Freyre, que, em tal contexto, eram recebidas como modelos harmônicos de convivência racial (SCHWARCZ, p. 59-60).

Clóvis Moura denuncia como o mito da democracia racial serviu para mascarar a realidade brasileira, os mecanismos que impossibilitam a mobilidade social da população Negra. Ao criticar a literatura especializada em relações étnico-raciais alinhada a esse discurso oficial, o autor acaba descrevendo o que mais tarde seria classificado como racismo estrutural. Segundo ele, essa literatura deixava de refletir sobre o fato de que a população negra foi inicialmente um elemento do sistema escravista e, em seguida, do capitalismo dependente, ambas “realidades estruturais” que criaram obstáculos à mobilidade social dessa população marginalizada. “É como se houvesse um fluir idílico, sem nenhum entrave à evolução individual senão aquele que a capacidade de cada um exprimisse”. (1988, p.62)

Além do racismo estrutural e da meritocracia, Moura também destaca outros reflexos que essa suposta democracia racial causou aos afrobrasileiros: a dificuldade de se autodeclararem negros, principalmente aqueles de peles mais claras, que viram na passabilidade racial a oportunidade de desfrutar das vantagens concedidas aos tidos como brancos.

[...] Criou-se, assim, por meio de mecanismos sociais e simbólicos de dominação, uma tendência à fuga da realidade e à consciência étnica de grandes segmentos populacionais não-brancos. Eles fogem simbolicamente dessa realidade que os discrimina e criam mitos capazes de fazer com que se sintam resguardados do julgamento discriminatório das elites dominante.

A identidade e a consciência étnicas são, assim, penosamente escamoteadas pela grande maioria dos brasileiros ao se auto-analisarem, procurando sempre elementos de identificação com

os símbolos étnicos da camada branca dominante (MOURA, 1988, p. 62).

Ao analisar o mito da democracia racial e o pensamento de Freyre, Dennis de Oliveira diz que ao contrário do que o autor de Casa Grande e Senzala pregava, essa miscigenação do discurso oficial “é uma forma de interditar a presença Negra no debate político, de impedir que o racismo esteja no centro da agenda política e, portanto, que desenvolva o seu potencial revolucionário” (2021, p. 142)

Apesar de toda essa estrutura constituída para exaltar a imagem de uma democracia racial, o racismo permaneceu presente no dia a dia do país. E, como não se criam legislações para fatos inexistentes, em 3 de julho de 1951 foi aprovada, pelo Congresso Nacional, a Lei 1390, conhecida como Afonso Arinos (nome de seu proponente), que tornou contravenção penal a prática do racismo. O curioso é que a proposta da lei teria sido motivada por um caso de racismo contra uma personalidade internacional. Segundo o site da Fundação Palmares<sup>17</sup>, instituição responsável pela guarda da memória e cultura afrobrasileira, jornais da época relataram que a bailarina afro-americana Katherine Dunham foi impedida, por motivação racial, de se hospedar em um hotel de luxo localizado na cidade de São Paulo. O caso não teria repercutido no Brasil, mas foi amplamente divulgado no exterior, atingindo a imagem de paraíso racial vendida pelo país.

Apesar de importante por essa quebra de paradigmas, ao transformar o racismo em crime, a Lei Afonso Arinos não teve o alcance esperado. Em 20 de dezembro de 1985, ela ganha uma nova redação, transformando em contravenções penais as práticas resultantes de preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil. Em 1988, a Constituição Federal torna o racismo crime imprescritível. Em 1989, a Lei 7716 é aprovada, com propositura do deputado federal Carlos Alberto Caó de Oliveira, advogado e jornalista militante do Movimento Negro. A Lei Caó, como tornou-se conhecida, definiu quais os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Em 1997, a Lei nº 9.459/1997 (Lei de Injúria Racial) amplia a abrangência da Lei Caó passando a definir como crime de preconceito e discriminação “Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional”.

---

<sup>17</sup> BRASIL. Lei Afonso Arinos: A primeira norma contra o racismo no Brasil. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=52750>. Acesso em: 20 jul 2021.

### 1.3.3 Ações Afirmativas

Em 1995, o Movimento Negro organiza a Marcha da Consciência Negra, em homenagem aos 300 anos de Zumbi dos Palmares. É nessa ocasião, segundo Dennis de Oliveira, que a executiva da Marcha consegue uma audiência com o Presidente da República daquela época, Fernando Henrique Cardoso, e lhe entrega um documento contendo um programa de política de combate ao racismo. A partir daí, FHC, que nos anos 50 foi um dos sociólogos participantes de uma pesquisa patrocinada pela Unesco sobre as relações étnico-raciais no Brasil, dá início a uma série de medidas, como a nomeação de um grupo de trabalho interministerial para se debruçar sobre as demandas reivindicadas pelo movimento negro e nomeia a jornalista e ativista negra Dulce Pereira como presidenta da Fundação Cultural Palmares. Segundo Oliveira (2021, p. 128), FHC “se coloca como o primeiro chefe de Estado brasileiro a reconhecer o racismo como um problema nacional”, inclusive falando sobre o tema nos eventos internacionais de que participa. O autor destaca ainda que foi Dulce Pereira quem liderou a realização das pré-conferências com o movimento negro, durante as quais foi formulado o documento que foi apresentado durante a Conferência das Nações Unidas contra o Racismo, realizada em 2001, na cidade de Durban.

A professora Flávia Piovesan lembra que o documento apresentado em Durban defendia a adoção de medidas afirmativas nas áreas de educação e trabalho como reparação histórica à população afrodescendente:

Na experiência brasileira vislumbra-se a força catalisadora da Conferência de Durban no tocante às ações afirmativas, envolvendo não apenas os trabalhos preparativos pré-Durban, como especialmente a agenda nacional pós-Durban, que propiciou significativos avanços no debate público sobre o tema. Foi no processo pós-Durban que, por exemplo, acentuou-se o debate sobre a fixação de cotas para afrodescendentes em Universidades bem como sobre o chamado Estatuto da Igualdade Racial (PIOVESAN, 2018, p. 404).

Piovesan (2018, p. 404-405) lembra ainda que, no ano seguinte, 2002, foi criado o Programa Nacional de Ações Afirmativas. Em 2003, foi criada a Secretaria

Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e promulgada a Lei 10.639, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo o ensino de história e cultura afrobrasileira no currículo oficial, tema que iremos abordar mais a fundo no capítulo 3 desta pesquisa. Em 20 de julho de 2010, foi sancionado o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/10), que, segundo o art 1º, é destinado a garantir à população negra “a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (BRASIL, 2010). O Estatuto também inova ao trazer o conceito legal de discriminação racial:

I - discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada (BRASIL, 2010).

Em 2012, outro marco nas ações afirmativas foi a promulgação da Lei nº 12.711<sup>18</sup> (BRASIL, 2012), que estabeleceu a obrigatoriedade da reserva de 50% (cinquenta por cento) das vagas das instituições de ensino superior federais para estudantes de escola pública. Tais vagas devem ser preenchidas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência

Em 2014, a Lei 12.990 (BRASIL, 2014<sup>19</sup>) reservou 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.

É importante ressaltar que tanto as cotas para o acesso às universidades, quanto aos cargos públicos, foram alvos de muita polêmica e também de ações judiciais que alegavam que ambas feriam o princípio da igualdade. As ações

---

<sup>18</sup> Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

<sup>19</sup> 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.

chegaram ao Supremo Tribunal Federal, que considerou as cotas constitucionais<sup>20</sup>. Quando se trata sobre esse intenso debate sobre as cotas para o acesso ao ensino superior, é importante lembrar que durante a ditadura militar houve também a criação de cotas ao ensino superior, mas estas beneficiavam filhos de fazendeiros. Conhecida como Lei do Boi <sup>21</sup>, a Lei 5465/68 estabelecia que:

“Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão, anualmente, de preferência, de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio (BRASIL, 1968).

Por seu teor, percebemos que a Lei 5465/68 se destinava a um público que poderia manter seus filhos longe de casa, não ao pequeno agricultor. Atendendo a um grupo já privilegiado, a Lei do Boi vigorou até o ano de 1985.

No campo da educação, vale citar ainda que existiram leis no Brasil que proibiam ou restringiam o acesso da população negra à escola, assunto que será melhor detalhado no próximo capítulo, com destaque à luta do movimento negro pela garantia desse direito, tido como essencial por essa parte da população como estratégia para a diminuição das desigualdades sociais.

## **CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO E RACISMO NO BRASIL**

---

<sup>20</sup>Quanto aos concursos públicos, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu pela constitucionalidade da lei em 2017. O relator do processo no STF, ministro Luís Roberto Barroso, entendeu constitucional a lei por existir um dever de reparação histórica decorrente da escravidão e de um racismo estrutural no país. Já em relação ao acesso ao ensino superior, o STF julgou a ADPF 186 e o RE 597.285/RS em 2012. Sobre essa decisão a professora Flávia Piovesan destaca o seguinte:

Para o Supremo, não basta apenas proibir a discriminação. Essenciais mostram-se as ações afirmativas, como medidas especiais e temporárias voltadas a concretizar a igualdade e a neutralizar os efeitos perversos da discriminação racial. Reconheceu que a justiça social -mais que simplesmente demandar a distribuição de riquezas- requer o reconhecimento e a incorporação de valores, com destaque à diversidade étnico-racial (PIOVESAN, 2018, p. 406).

<sup>21</sup>PORTAL GELEDÉS. Lei de Cotas – a desinformação e o paralelo histórico. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/lei-de-cotas%E2%80%8B-desinformacao-e-o-paralelo-historico/#:-:text=%E2%80%9COs%20estabelecimentos%20de%20ensino%20m%C3%A9dio,com%20suas%20fam%C3%ADlias%20na%20zona>. Acesso em: 20 jul 2021.

Uma frase comum entre os militantes do movimento negro brasileiro é que “nossos passos vêm de longe”, uma alusão à força da ancestralidade e da luta por direitos. Quando se fala em educação, essa máxima também é verdadeira, já que foi necessária uma grande e resiliente articulação do Movimento Negro não só para a inserção de pretos e pardos no sistema educacional formal, como também do ensino de história e cultura da África e Afrobrasileira no currículo oficial. Optamos por iniciar esse breve resgate histórico pela legislação existente a partir da Constituição de 1824.

Em seu artigo 6, inciso I, a primeira Carta Magna diz que serão considerados cidadãos: Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação. Ou seja, escravizados não eram tidos como cidadãos, sendo assim não tinham direito à educação formal gratuita.

De acordo com Marco Antonio Bettine de Almeida e Livia Sanchez, no artigo “Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil, em 1827 foi publicada a primeira lei nacional sobre educação pública, mas esta nada falava sobre a população negra, e em 1834, uma alteração na Constituição atribuiu às Assembleias Provinciais a competência para legislar a instrução elementar (2016, p. 2).

Em 1854, uma nova legislação cria barreiras ao acesso dos negros à educação gratuita. Como explicam Geraldo da Silva e Márcia Araújo, no artigo “Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas”, o Decreto 1.331A de 17 de fevereiro, conhecido como reforma Couto Ferraz, veda que as escolas admitam crianças escravizadas ou com moléstias.

Em 1854, a reforma de Couto Ferraz (decreto 1.331A de 17 de fevereiro de 1854) instituiu a obrigatoriedade da escola primária para crianças maiores de 07 anos e a gratuidade das escolas primárias e secundárias da Corte. Cabe ressaltar, entretanto, dois pontos relevantes nesta Lei, que comprovam a ideologia da interdição: primeiro nas escolas públicas não seriam admitidas crianças com moléstias contagiosas e nem escravas; segundo, não havia previsão de instrução para adultos. De uma maneira geral, essa reforma educacional previa a exclusão dos negros escravos, adultos e crianças, além de associá-los às doenças contagiosas da época, provavelmente a varíola e a tuberculose (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 68).

Diante de tantos entraves, a alternativa para a alfabetização de crianças e adultos negros acabava partindo de iniciativas da própria comunidade. Como conta Cruz, essa fatia da população só tinha acesso à educação “quando criavam suas próprias escolas; recebiam instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, os asilos de órfãos e escolas particulares (CRUZ, 2005, p. 27). Nesse cenário é importante ressaltar que apesar das proibições legislativas serem expressas para escravizados, acabava por recair também sobre os libertos, já que o racismo no Brasil, como vimos no capítulo anterior, está ligado ao fenótipo.

Os mecanismos do Estado brasileiro que impediram o acesso à instrução pública dos negros durante o Império deram-se em nível legislativo, quando se proibiu o escravo, e em alguns casos o próprio negro liberto, de frequentar a escola pública, e em nível prático quando, mesmo garantindo o direito dos livres de estudar, não houve condições materiais para a realização plena do direito (CUNHA, 1999; FONSECA, 2000 apud CRUZ, 2005, p. 29).

Um exemplo dessas iniciativas que buscavam o letramento de crianças negras é o caso da escola localizada na Rua da Alfândega no Rio de Janeiro, coordenada pelo professor Pretextato dos Passos e Silva, um homem negro alfabetizado. Em documento encaminhado ao Conselheiro de Estado da então Corte, requerendo a regularização do espaço educacional, o professor relata ter recebido o pedido para a abertura da escola dos pais de crianças pretas e pardas, que não eram bem-vindas em outras instituições de ensino em função da cor de pele.

Por exemplo, em 8 de abril de 1853 , um professor autodeclarado preto , Pretextato dos Passos e Silva , abriu em sua própria residência , na Rua da Alfândega , n ° 313 , Rio de Janeiro (na Corte) , uma “ escola de instrução primária para meninos de cor preta ” (Silva apud Silva, 2000, p. 122) . Porém, esta escola não foi criada apenas em função da vontade do professor e do seu compromisso ou vocação educacional. Importa destacar aqui é que essa a escola foi uma demanda das famílias dos alunos que a frequentavam (Silva, 2000, p. 123) ou, ainda, como afirmou a historiadora e educadora Adriana Maria Paulo da Silva (2000, p. 145), o mais importante é o fato de a “ . . . experiência de Pretextato e de seus alunos ser um exemplo da luta pela escolarização formal , por parte das pessoas ‘de cor’”. O próprio professor afirmou explicitamente essa reivindicação em uma carta, de fevereiro de 1856, dirigida ao Conselheiro de Estado, Inspetor Geral da Instrução Primária e

Secundária da Corte, quando argumentava os motivos pelos quais ele havia tomado essa iniciativa: Diz Pretextato dos Passos e Silva, que tendo sido convocado por diferentes pais de famílias para que o suplicante abrisse em sua casa uma pequena escola de instrução primária, admitindo seus filhos da cor preta e parda, visto que em algumas escolas ou colégios os pais dos alunos de cor branca não querem que seus filhos ombreiem com os da cor preta, e bastante se extimulhão; por esta causa os professores repugnam admitir os meninos pretos, e alguns destes que admitem na aula não são bem acolhidos; e por isso não recebem uma ampla instrução, por estarem coagidos; o que não acontece na aula escola do suplicante, por este ser também preto. Por isso, anuindo o suplicante a estes pedidos, dos diferentes pais e mães dos meninos da dita cor, deliberou abrir em sua casa, na Rua da Alfândega n.º 313, a sua Escola de Primeiras Letras e nela tem aceitado estes ditos meninos, a fim de lhes instruir as matérias que o suplicante sabe, as quais são Leitura, doutrina, as quatro principais operações da aritmética e Escrita, pelo método de Ventura [...]. (Silva, 2000, apud Santos, 2014, p. 42)

Ainda sobre a legislação do período do império, como bem pontua Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, em “Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil”, conforme a educação foi se tornando uma obrigação do Estado mais ela tornou-se excludente à população negra.

Apesar de medidas para impedir que negros frequentassem bancos escolares, estudos documentais recentes (FONSECA, 2002) vêm mostrando que o Brasil no século XIX escravizados e liberto, pelo menos nas Minas Gerais, tinham algum acesso às letras. Ali, em meados do século XIX, a maioria dos matriculados nas escolas isoladas, ou salas-escolas, estabelecimentos particulares, mantidos por letrados com vocação de ensinar, eram crianças e jovens negros. Estes estudos chamam a atenção para o fato de que à medida que o ensino se tornou público, nas Minas Gerais, a população negra diminuiu nos bancos escolares. Como se vê, a instrução pública, entre nós, nasce excludente, racista (SILVA, 2007, p.496).

Mesmo com a assinatura da Lei Áurea, que apesar de todas as ressalvas, não deixa de ser um marco legislativo, os entraves à educação da população negra permaneceram os mesmos. De acordo com Sales Augusto dos Santos, em “Educação: Um pensamento negro contemporâneo”, logo após a assinatura da supracitada lei, um grupo de negros do Vale do Paraíba encaminhou uma carta ao jornalista Rui Barbosa reivindicando educação formal para os filhos dos ex-

escravizados. A correspondência relatava o descumprimento de lei que previa a destinação de recursos para a educação das crianças filhas dos ex-escravizados. Ficava evidente ali a falta de interesse da elite brasileira em oferecer o acesso à educação a essa parcela da população.

Conforme se pode verificar em uma carta de abril de 1889, encaminhada ao futuro ministro da justiça, o jornalista Rui Barbosa, uma das primeiras reivindicações dos grupos negros organizados foi a educação formal para os filhos dos ex-escravizados. De acordo com o historiador Flávio Gomes, em abril de 1889, menos de um ano depois da assinatura da chamada Lei Áurea, uma comissão formada por libertos no Vale do Paraíba enviou uma carta a Rui Barbosa. Reivindicava apoio do então jornalista para denunciar que a legislação do fundo de emancipação de 1871 – que previa recursos do governo imperial e principalmente responsabilidade dos proprietários de escravos em relação àqueles nascidos livres e beneficiados pela lei – pouco havia sido cumprida, especialmente no caso da parcela do imposto a ser destinada à “ educação dos filhos dos libertos ” . A carta da comissão de libertos terminava com um alerta : “ Para fugir do grande perigo que corremos por falta de instrução , vimos pedi-la para nossos filhos e para que eles não ergam mão assassina para abater aqueles que querem a República, que é liberdade, igualdade e fraternidade ” . Vieram o regime republicano em novembro de 1889 e um ministério para Rui Barbosa em 1891, mas permaneceu a inexistência de políticas públicas para além da intolerância e da truculência (Gomes, 2005, p. 10, grifo nosso).

## 2.1 MOVIMENTO NEGRO E A LUTA POR EDUCAÇÃO NO SÉCULO XX

Nilma Lino Gomes, em “O movimento Negro Educador”, conta que o fato de a população negra ter priorizado a luta por educação no pós-abolição ocorreu “pois o analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais se constituíam um dos principais problemas dessa população para a inserção no mundo do trabalho” (p.24). A autora ressalta a contribuição do Movimento Negro na produção intelectual “que se coloca contra os processos de colonização incrustados na América Latina”, incluindo o “imaginário social e pedagógico”. Para a autora, os movimentos sociais contribuíram para “muito do conhecimento emancipatório produzido pela sociologia, antropologia e educação no Brasil” (p. 13). E, dentre essas reflexões contra-hegemônica, está a

temática racial. Sem a luta do Movimento Negro, segundo ela, não existiria hoje os estudos sobre raça e África, nem as políticas de promoção da igualdade racial.

Ao politizar a raça, o Movimento Negro desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial (p.18).

Sales Augusto dos Santos, em *Educação: Um pensamento negro contemporâneo*, também destaca essa protagonismo. Segundo ele, a luta do movimento negro brasileiro pelas políticas públicas que hoje conhecemos como ações afirmativas remontam à primeira metade do século XX, portanto, sendo um debate anterior aquele que se deu nos Estados Unidos da América, que costuma ser citado como pioneiro nessa reivindicação.

Embora apenas no passado recente tenham ultrapassado o umbral da agenda política do Estado de maneira mais contundente, as ações afirmativas, como as concebemos hoje, lastreiam o percurso político dos movimentos negros desde a década de 1940. Veremos que a sua gestação remonta às ações do Teatro Experimental do Negro (TEN). Essas informações não dão margem a dúvidas: a reivindicação dos movimentos negros por ações afirmativas no Brasil é anterior à implementação dessas políticas nos Estados Unidos da América (EUA), onde elas começaram a ser discutidas a partir da segunda metade do século XX.

O foco na educação como um instrumento de mobilidade social para os recém-libertos é citado por SILVA e ARAÚJO (2005).

Esses movimentos negros, que obtiveram forte repercussão na década de 20, reivindicavam a igualdade de direitos e uma educação ampla que propiciasse aos negros recém-egressos do cativeiro e seus descendentes a participação nos eventos culturais, sociais, políticos e econômicos em curso. Assim, as manifestações de conscientização, de protesto, união e integração social estavam permeadas de discursos em prol da valorização do negro – respeito, prestígio e honorabilidade– e da ascensão social por meio da educação (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 73).

Esse movimento no início do século XX passa a contar com a imprensa negra como mais um instrumento de luta. É por meio destes veículos que o movimento negro difunde a ideia da importância da educação para a ocupação de espaços que foram negados a essa parcela da população, com a conseqüente ascensão social e garantia de direitos.

Conforme os pesquisadores Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves Silva, Nos jornais da imprensa negra paulista do começo do século [XX], no período fecundo de sua divulgação , que vai dos anos 20 ao final dos anos 30 , encontram - se artigos que incentivam o estudo , salientam a importância de instrumentar - se para o trabalho , divulgam escolas ligadas a entidades negras , dando - se destaque àquelas mantidas por professores negros . Encontram - se mensagens contendo exortações aos pais para que encaminhem seus filhos à escola e aos adultos para que completem ou iniciem cursos, sobretudo os de alfabetização. O saber ler e escrever é visto como condição para ascensão social , ou seja , para encontrar uma situação econômica estável , e , ainda , para ler e interpretar leis e assim poder fazer valer seus direitos (Gonçalves e Silva, 2000, p. 140)

Além da imprensa negra, organizações como a Frente Negra Brasileira reforçam a necessidade de qualificação formal para a emancipação da população negra. A FNB dispunha de um departamento de Instrução e Cultura, biblioteca, além de cursos noturnos para a educação de jovens e adultos.

Foi com a FNB que se deu a criação de cursos noturnos para Educação de Jovens e Adultos, conhecida hoje como EJA, o que nos autoriza afirmar o seu pioneirismo no desenho e execução de políticas educacionais inclusivas. A instituição subvencionou cursos vocacionais e de alfabetização para adultos, fundando e montando uma escola com curso primário em sua sede (Cf. Andrews, 1998), pela razão óbvia de que a maioria dos negros era analfabeta e que empecilhos de várias ordens postergavam o seu processo de formação. (SANTOS, 2014, p. 924)

Sobre a Frente Negra Brasileira, Nilma Lino Gomes destaca o poder articulatório desta organização e cita pontos do programa educacional do grupo.

A reivindicação do ensino gratuito para todas as crianças brasileiras, a admissão subvencionada de estudantes negros

nas instituições de ensino secundário e universitário – onde esse segmento étnico - racial não entrava devido à imbricação entre discriminação racial e pobreza –, o combate ao racismo com base em medidas culturais e de ensino e o esclarecimento de uma imagem positiva do negro ao longo da história eram pontos importantes do programa educacional dessa organização (NASCIMENTO, 2004, apud GOMES, p.25).

Outra importante instituição desse período é o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado em 1944, por Abdias do Nascimento, no Rio de Janeiro. Jeruse Romão, no artigo “Educação, instrução e alfabetização de adultos negros no Teatro Experimental do Negro”, conta que a ideia de formar o TEN surgiu durante uma viagem de Abdias ao Chile, quando este assistiu uma peça de em que atores brancos tingidos de negro representavam personagens pretos, uma situação também comum no Brasil (2005, p. 118). Como a autora explica, o TEN conseguiu por meio de uma proposta afrocentrada de arte e educação discutir vários temas ligados à emancipação do negro.

A educação no Teatro Experimental do Negro não encontra relação simplesmente com a escolarização. A educação do Teatro Negro incorporou ao projeto: a perspectiva emancipatória do negro no seu percurso político e consciente de inserção do mercado de trabalho (na medida em que pretendia formar profissionais no campo artístico do teatro); na dimensão da educação educativa e política e, na dimensão política, uma vez que o sentido de ser negro foi colocado na perspectiva da negação da suposta inferioridade natural dos negros (ou da superioridade do brasileiro) (ROMÃO, 2005, p. 119).

A discussão sobre raça, de acordo com Dias (2005 apud Nilma Lino Gomes), esteve presente no processo de tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.024/61), mas o tema “operou mais como recurso discursivo na defesa dos ideais universalistas de uma educação para todos vigente na época” (p. 26). Segundo Dias, a questão racial “perdeu lugar nos princípios que regiam a educação nacional” (p. 26), quando da promulgação da Lei 5.692/71 e só voltou a ganhar espaço com a inclusão dos artigos 26-A e 79-B na nova LDB (Lei 9.394/96) pela Lei 10.639/03.

### **2.1.1 As articulações nas décadas de 1970 e 1980**

Fundado na década de 1970, o Movimento Negro Unificado ganha destaque nas ações que irão culminar nas conquistas dos anos 80, 90 e 2000. Sales Augusto dos Santos, em “Educação: Um pensamento negro contemporâneo”, lembra que o MNU adere à proposta de Oliveira Silveira sobre a importância de se ter um “Dia Nacional da Consciência Negra”, com atos públicos que rememorassem a figura heroica de Zumbi dos Palmares e sua luta por liberdade e igualdade. O autor também cita o destaque à educação dentro do primeiro Programa de Ação do MNU, aprovado no seu III Congresso Nacional, realizado em Belo Horizonte, em abril de 1982. Nele já há a reivindicação por uma educação que abranja a história e contribuição da população negra brasileira, rompendo com a história única eurocentrada.

O processo de alienação da criança brasileira se faz, sobretudo por meio da escola, onde se dá o reforço de um conjunto de idéias elitistas que distorce os valores culturais e nega a participação dos oprimidos no processo histórico brasileiro. Ora, um povo que não sabe do seu passado, um povo sem história não pode visualizar os caminhos a empreender ao seu futuro. No caso da criança negra, é justamente na escola que se dá quebra de sua estrutura psicológica, emocional e cultural por meio da internalização da ideologia do branqueamento, do mito do brasileiro cordial e do mito da democracia racial. No final desse processo se ela não reage, acaba por se envergonhar das suas origens e da sua condição de negro. Por outro lado, é importante ressaltar que esses processos se reforçam, também, a nível universitário. A educação deve ser um instrumento de libertação e não de alienação do povo. Portanto, devemos lutar pela transformação não só da estrutura, como dos conteúdos do sistema educacional brasileiro, exigindo a colocação, no mesmo nível da história Européia, a história da África, assim como a ênfase sobre a participação do Negro e do Índio na formação sociocultural do Brasil. (SANTOS, 2014, p. 132)

De acordo com o pesquisador, a exigência de que o ensino de história da África e do negro no Brasil também foi elencada dentre as demandas da Convenção Nacional do Negro pela Constituinte. O evento foi realizado em Brasília, nos dias 26 e 27 de agosto de 1986, com representantes de sessenta e três entidades dos

movimentos negros de dezesseis estados da federação brasileira. O objetivo era levar a pauta para os membros da Assembleia Nacional Constituinte, que se daria em 1987.

Na área da educação as propostas destacadas pelos participantes foram:

[...] “O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de 1º, 2º e 3º graus, do ensino da História da África e da História do Negro no Brasil. ” ; “ A elaboração dos currículos escolares será, necessariamente, submetida à aprovação de representantes das comunidades locais.”; “Que seja declarado Feriado Nacional , o dia 20 de Novembro , data de morte de Zumbi , o último líder do Quilombo dos Palmares , como o Dia Nacional da Consciência Negra. ” ; (SANTOS, 2014, p. 152)

Sobre os anos 80, Nilma Lino Gomes ressalta que houve uma mudança no que se refere à luta por educação. Segundo ela, passou-se a questionar o discurso mais universalista quando o movimento “foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam à grande massa da população negra” (p. 26). É neste momento que “as ações afirmativas, que já não eram uma discussão estranha no interior da militância, emergiram como uma possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical, principalmente a sua modalidade de cotas” (p. 26).

### 2.1.2 Movimento Negro na Assembleia Nacional Constituinte

Com o processo de redemocratização e a proposta de elaboração de uma nova constituição, o movimento negro buscou estratégias de inserção nesse espaço de poder que iria traçar os novos rumos do país. Como conta Natália Neris da Sila Santos (2015, p. 55), as lideranças buscaram uma forma de ter uma pessoa negra na Comissão dos Notáveis ou Comissão Afonso Arinos, cuja composição anunciada por Tancredo Neves era apenas de brancos. Para isso, formularam uma maneira de conseguir o apoio do então governador de São Paulo, Franco Matoro, para que este intermediasse o pleito junto a Tancredo.

Ainda no ano de 1985 lideranças negras articularam-se a fim de garantir a presença de um negro na “Comissão Provisória de Estudos Constitucionais” (a “Comissão dos Notáveis” ou “Comissão Afonso Arinos). Ivair Augusto Alves do Santos narra: Quando o Tancredo resolve montar a ‘Comissão dos Notáveis’, que eram umas 50 pessoas do país que iam elaborar o projeto de Constituição, por uma razão que a gente nunca vai saber, era para ser o Milton Santos o indicado, e de repente deixou de ser.

E ficou um vazio. Não tinha negros incluídos na Comissão. Nós montamos uma estratégia de ocupar esse lugar que seria de um negro. Mas não podia ser só uma reivindicação. (SANTOS, in ALBERTI e PEREIRA, 2007).

O ativista relata que a estratégia foi sugerir ao governador Franco Montoro que realizasse um ato contra a política do *apartheid* na África do Sul no Palácio do Governo – sugestão acatada pelo político: (...) chamamos vários cônsules e embaixadores africanos, chamamos a banda militar para tocar o hino Nacional e tal. (...) Antes nós sentamos no Conselho e dissemos: “Vamos planejar bem esse ato. Ele tem um objetivo muito concreto. É *apartheid*? É. Entretanto, Hélio [Santos], nós queremos é entrar na Comissão Constituinte. Então você vai ter que falar disso: não tem um negro lá... Temos que protestar em relação a isso. Aí falamos assim: ‘Você Jurandir [Nogueira], quando o Hélio falar isso, você fica de pé e bate palmas, dizendo que é isso mesmo”. Tudo combinado. Não deu outra (...) (Idem) Após tal intervenção, Montoro comprometeu-se a falar com Tancredo Neves indicando Hélio Santos para compor a Comissão, o que de fato ocorreu (SANTOS, 2015, p.55)

Em 1986, a imprensa negra também atuou no incentivo ao voto em candidatos(as) negros(as) para a Assembleia Nacional Constituinte, alertando que sem a presença dessa parcela da população não haveria uma constituinte verdadeiramente democrática (SANTOS, 2015, p.56). No mesmo ano, Benedita da Silva e Lélia Gonzalez, ambas integrantes do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, participaram do Encontro Nacional Mulher e Constituinte, durante o qual defenderam, dentre outras pautas, a educação com ênfase na igualdade de gênero e raça, sugestões que foram encaminhadas ao Presidente da República e ao Congresso Nacional (SANTOS, 2015, p. 58). Em novembro daquele ano, foram eleitos como parlamentares constituintes os seguintes representantes do movimento negro: Benedita da Silva do PT/RJ, Carlos Alberto Caó do PDT/RJ, Edimilson Valentim do PT/RJ e Paulo Paim do PT/RS (SANTOS, 2015, p. 58).

Vencida essa etapa de garantir representantes na Assembleia Nacional Constituinte, mesmo num número que não refletia a dimensão da população negra, permanecia a luta contra a invisibilização das pautas do movimento negro, cuja principal comissão nesse processo de elaboração da nova constituição era a Comissão da Ordem Social. Vale destacar uma observação do presidente da comissão sobre como a mesma era preterida não só pelas forças políticas presentes, mas também pela grande imprensa.

Eu lamento profundamente que esta Comissão tenha sido uma das Comissões mais preteridas de todas as existentes aqui na nossa Assembleia Nacional Constituinte. E digo isto em face de uma observação que fiz, na semana passada. Enquanto as outras Comissões tinham seus lugares disputados, com todas as forças, esta Comissão tinha apenas três membros designados (...) (SANTOS, 2015, p. 65).

O problema foi apontado também por Benedita da Silva, que pediu que constasse em ata que, apesar dos desafios, os trabalhos seriam no sentido de buscar uma reparação à dívida social que o país possuía com os grupos em vulnerabilidade social.

(...) não somos minoria, somos maioria que ficou até então marginalizado de todo esse processo, e que hoje, quantitativamente, não temos uma grande representação. Nós temos uma representação digna, como tantas outras, e a nossa Constituição fará justiça com o resgate dessa dívida social que a sociedade tem para com cada um desses segmentos que se encontram marginalizados. Não somente com aqueles que têm deficiência, não somente com os negros, ou com os indígenas, nós estamos também preocupados com as chamadas minorias. Nós ainda temos uma representação. Os indígenas não têm esta representação, neste momento histórico. Nós sabemos também que essas minorias, que envolvem desde o homossexualismo (sic) à prostituição, todos esses segmentos são marginalizados e não têm uma representação. Mas eu quero crer que todos nós aqui estamos com o propósito de fazer valer o direito de cada um desses cidadãos e dessas cidadãs. Por isto, mais uma vez, quero dizer que estou feliz e agradecida, também, não somente ao meu Partido, mas aos companheiros que puderam me proporcionar a oportunidade de estar no meu devido lugar, discutindo alguma coisa de que eu tenha realmente conhecimento. Então, nós aqui estamos em maioria, numa maioria simples, mas entendemos que milhares e milhares de vozes se associarão a nós e levaremos com muita dignidade toda esta proposta que absorvemos durante a campanha eleitoral e que assumimos neste instante nesta Comissão (SANTOS, 2015, p. 66).

É importante destacar as audiências realizadas no seio da Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias. Nelas, intelectuais e lideranças dos movimentos sociais contribuíram com o debate, expondo não só os problemas, mas apontando alternativas para que estes fossem superados. No que se

refere à educação, citamos a fala de Lélia Gonzalez, no dia 28 de abril de 1987, no trecho em que se refere as ideologias hegemônicas veiculadas na escola por meio das teorias e práticas pedagógicas (2020, p.245). A filósofa e antropóloga lembram da reivindicação do movimento negro, em especial do MNU, para que a história da África passasse a integrar o currículo em todos os graus de ensino no Brasil (2020, p.254). Segundo ela, “um povo que desconhece a sua própria história, a sua própria formação, é incapaz de construir o futuro para si mesmo” (2020, p. 255).

Além das audiências públicas, vale destacar ainda a participação da sociedade civil por meio de emenda popular e sugestões encaminhadas à Assembleia Nacional Constituinte. No documento “Mulher Negra: dossiê sobre discriminação racial”, encaminhado pelo Conselho Estadual da Condição Feminina do Governo do Estado de São Paulo, há uma proposta de alteração do currículo, em que o modo de ensinar leva em consideração a história e cultura negra, com o objetivo de resguardar as crianças negras da violência da pedagogia com visão eurocêntrica. A proposta chama atenção para os atravessamentos entre raça, gênero e classe, o que atualmente chamamos de interseccionalidade.

(...) em termos de educação formal, a escola aí está, caracterizando a diferença de papéis sexuais com inferiorização. Quem de nós não sabe que a ideologia que perpassa nos textos e nas práticas didáticas é marcada pelo etnocentrismo e o sexismo? Isto sem falar nos privilégios de classe que ela exalta. Poderíamos dizer que, a partir dessa ideologia, nossas crianças são induzidas a acreditar que ser homem, branco e rico constitui o bem supremo a ser atingido. Por contraposição, elas também são induzidas a considerar que ser mulher, negra e pobre consiste no pior dos males. Que se pense nos efeitos de rejeição, de vergonha de si, de perda de identidade que se fazem sentir não só nas crianças pobres e de sexo feminino, mas, sobretudo nas crianças negras pobres e de sexo feminino. Se racismo, sexismo e dominação de classe constituem os valores positivos veiculados pela escola, não é de estranhar que os índices de evasão escolar, que ocorrem já no 1º grau, sejam tão escandalosamente elevados. Que atrativo pode ter a escola para uma criança negra, se a família que lhe apresentam como modelo é aquela da classe média branca, "certinha", vivendo numa espécie de paraíso? Que atrativo pode ter a escola para uma criança negra se a opressão e a exploração em que vive sua comunidade são consideradas naturais? Que atrativo pode a escola oferecer para uma criança negra se seu passado histórico, sua ancestralidade são caracterizados como exemplos de sujeição, submissão e subserviência e não de resistência e

de luta contra a violência do sistema imposto pelo dominador branco? Que atrativo pode ter a escola para uma criança negra, se a produção cultural de sua comunidade só é considerada a partir da ótica distorcida do exotismo, nas camadas do folclore? Que atrativo a escola pode oferecer a uma criança negra e pobre se sua presença mesma, de criança negra e pobre, é cotidianamente negada nas atividades didáticas? Que atrativo pode ter a escola para uma criança negra se quando ela reage às práticas infantilizantes e repressivas dessa mesma escola são remetidas para os setores de 'assistência' psicológica ou psiquiátrica como 'desajustada' ou coisas tais? Nem mesmo o único atrativo que lhe é oferecido, ou seja, a merenda escolar consegue reter por muito tempo o contingente de crianças negras e pobres que frequentam a rede escolar oficial. Preferem 'ir à luta', viver de expedientes, de pequenos trabalhos 'pra ajudar em casa' do que 'perder tempo' na escola. O mínimo de salário que venham a ganhar lhes parece muito mais compensador do que ficar 'quebrando a cabeça'. E têm toda razão infelizmente. (...) Ao concluir o tópico ressaltam que a afirmação/fortalecimento da identidade negra no contexto escolar e conseqüentemente reformam curricular não teria como propósito uma “política de guetização”, mas visaria, sobretudo, contribuir para a construção de uma sociedade democrática, uma vez que tal sociedade se constitui “na relação dialética de nossa identidade com outras, no diálogo, na convivência e no respeito às diferenças” (SANTOS, 2015, p.127-128).

Na sugestão “Resoluções da Convenção Nacional O Negro e a Constituinte”, encaminhada pelo Centro de Estudos Afro-Brasileiros, estava a proposta de inclusão no currículo de 1º ao 3º grau do ensino de história da África e do negro no Brasil. (SANTOS, 2015, p. 133). A emenda popular PE00104-7/1P20773-8, subscrita pelo constituinte Carlos Alberto Caó (PDT-RJ) e proposta pelas entidades Centro de Estudos Afro-Brasileiros (DF), Associação Cultural Zumbi (AL) e Associação José do Patrocínio, previa que “A educação dará ênfase à igualdade dos setores, afirmará as características multirraciais e pluriétnicas do povo brasileiro e condenará o racismo e todas as formas de discriminação”.

Vale chamar atenção para um episódio envolvendo as contribuições oriundas da sociedade civil no âmbito da Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes. O relator da Comissão de Sistematização, Bernardo Cabral, declarou à imprensa que “elaboraria o relatório final desta etapa como bem entendesse” (SANTOS, 2015, p. 147), o que causou revolta nos constituintes que integravam a subcomissão, como foi o caso de Benedita da Silva.

Benedita da Silva, do mesmo modo repudia a referida fala. Afirma que fora “angustiante” ouvi-la após a construção de um relatório elaborado com “lisura e esforço” pelas várias forças que compuseram a ANC e pelo relator Alcení Guerra - que atendeu grande parte das propostas debatidas ao longo do trabalho - e afirma: “Sentimo-nos ofendido porque representamos 135 milhões de brasileiros que [no momento da fala] foram ridicularizados e humilhados” (p. 147).

Por fim, a obrigatoriedade do ensino de História da África não foi inserida no texto da Constituição de 1988. O mais próximo disso foi a inclusão no texto constitucional do artigo 242. § 1º, que diz que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. Para Mírian Cristina de Moura Garrido, em “Nas Constituições dos Discursos sobre Afro-brasileiros”, o supracitado artigo constituiu um avanço no debate que possibilitou a cobrança de reformulações nos conteúdos didáticos.

A carta de 1988 representa perspectivas de mudanças nas políticas públicas destinadas à diversidade cultural e étnica. Consequentemente, ela dá base para reivindicar o comprometimento com a reformulação dos conteúdos educacionais. O desejo de inserir, oficialmente, a obrigatoriedade do ensino da história e cultura da África e dos afro-brasileiros nas instituições de ensino brasileiros só ocorrerá de forma concreta com a Lei 10.639/2003. Há, porém, o relato da intensa articulação das militâncias negras do MNU e outras entidades, para a aprovação de legislações estaduais e municipais nesse sentido. Exemplo desse processo é o êxito das militâncias baianas que, em 1987, conseguiram, junto à prefeitura de Salvador, a inclusão do curso Introdução aos Estudos Africanos em escolas municipais (GARRIDO, 2019, p. 190).

### **2.1.3 Anos 90 e 2000**

Nos anos 90, como citado no capítulo anterior, temos a Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida, realizada em 20 de novembro de 1995, como um divisor de águas no debate da questão racial brasileira, por ter conseguido levar o debate desta temática para o executivo a ponto de o próprio presidente da república de então, Fernando Henrique Cardoso, declarar publicamente que o Brasil é um país racista e que providências deveriam ser tomadas contra esse quadro.

No capítulo anterior foram citadas algumas conquistas da população negra a partir dos anos 2000, no que se refere à educação. Trazemos agora algumas outras destacadas pela professora Nilma Lino Gomes (p. 30), que alerta para o fato de que nem sempre estas foram de fato implementadas: o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico - raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro - brasileira e Africana (2009); a inserção da questão étnico - racial , entre as outras expressões da diversidade , no documento final da Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb) , em 2008, e da Conferência Nacional de Educação (Conae) , em 2010 e 2014; a inserção, mesmo que de forma transversal e dispersa, da questão étnico - racial e quilombola nas estratégias do projeto do Plano Nacional de Educação (PNE); a Lei Federal 12.288 de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial; a aprovação do princípio constitucional da ação afirmativa pelo Supremo Tribunal Federal, no dia 26 de abril de 2012; a sanção pela então presidenta da República , Dilma Rousseff, da Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre cotas sociais e raciais para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de Nível Médio ; a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola – Parecer CNE/CEB 16/12 e Resolução CNE/CEB 08/12 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); e a sanção da Lei 12.990, de 9 de junho de 2014, que reserva aos negros 20% 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 .

### **CAPÍTULO 3: DIREITO À EDUCAÇÃO PLURAL: EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE COMBATE AO RACISMO ESTRUTURAL**

Antes de adentrarmos à análise da Lei 10639/03, iniciaremos com reflexões sobre os impactos do racismo na formação da identidade e de como a educação inclusiva é necessária para o pleno desenvolvimento das crianças.

Em “A identidade cultural da pós-modernidade”, Stuart Hall explica que a identidade é formada “ao longo do tempo, por meio de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (p. 38). Desta forma, ele defende que deveria ser classificada como identificação, que é um processo em andamento, e que surge principalmente da “falta de inteireza que é preenchida a partir de nosso exterior, pelas formas por meio das quais nós imaginamos ser vistos por outros” (p. 39). Hall também fala sobre o impacto da cultura nacional na formulação das identidades.

[...] Uma cultura nacional é um discurso- um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos [...]. As culturas nacionais ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com o seu passado e imagens que dela são construídas. Como argumentou Benedict Anderson (1983), a identidade nacional é uma “comunidade imaginada”. (HALL, 2014, p. 51)

Hall chama atenção ainda para a forma violenta como essas identidades nacionais são construídas, em geral subjugando a história, cultura e costumes dos povos conquistados, impondo uma cultura hegemônica.

A maioria das nações consiste de culturas separadas que só foram unificadas por um longo processo de conquista violenta- isto é, pela supressão forçada da diferença cultural [...] Cada conquista subjugou povos conquistados e suas culturas, costumes, línguas e tradições, e tentou impor uma hegemonia cultural mais unificada. Como observou Ernest Renan, esses começos violentos que se colocam nas origens das nações modernas têm primeiro, que ser “esquecidos”, antes que se comece a forjar a lealdade com uma identidade nacional mas unificada, mais homogênea (HALL, 2014, p. 60).

Denise Botelho trata dessa construção da identidade tendo como base a escola, espaço que, segundo ela, é um microcosmos da sociedade, sendo, portanto um local em que também vamos absorver e reproduzir as exclusões importantes aos grupos minoritários.

Se o nosso espaço social é violento e intolerante, a escola, como lugar onde transitam os valores e os saberes da sociedade, também o será. A escola é um dos lugares onde, além de aprendermos um conjunto de conhecimentos advindos de nossa cultura, aprendemos também uma maneira específica de nos relacionarmos com as outras pessoas, com o mundo e com nós mesmos. Na escola também aprendemos a ser, e somos impelidos a não ser. E não aprendemos de qualquer modo. Aprendemos seguindo as lógicas sociais. E neste aprendizado não apenas reproduzimos como também exercitamos todos os esquemas excludentes que a sociedade cria e faz funcionar (BOTELHO, 2019, p. 114).

Em Memórias da Plantação - episódios de racismo cotidianos, Grada Kilomba explica que no racismo o indivíduo “é cirurgicamente retirado e violentamente separado de qualquer identidade que ela/ele possa realmente ter” (2019, p.38). Segundo ela, “tal separação é definida como um trauma clássico, uma vez que priva o indivíduo de sua própria conexão com a sociedade inconscientemente pensada como branca (p. 38). A autora alerta que “é o entendimento e o estudo da própria marginalidade que criam a possibilidade de devir como um novo sujeito” (2019, p. 69).

Kilomba vai também citar as subjetividades que fazem com que a branquitude se veja como a detentora de características positivas, enquanto os negros, como detentores das negativas; concepções que acabam por formular estereótipos que afetam a população negra em diversos aspectos de sua vida.

Em termos psicanalíticos, isso permite que os sentimentos positivos em relação a si mesma/o permaneçam intactos – branquitude como parte boa do ego- enquanto as manifestações da parte “má” são projetadas para o exterior e vistas como objetos externos e “ruins”. No mundo conceitual branco, o sujeito negro é identificado como o sujeito “ruim”, incorporando os aspectos que a sociedade branca tem reprimido e transformado em tabu, isto é, agressividade e sexualidade. Por conseguinte, acabamos por coincidir com a ameaça, o perigo, o violento, o excitante e também o sujo, mas desejável – permitindo à branquitude olhar para si como moralmente ideal, decente, civilizada e majestosamente generosa, em controle total e livre da inquietude que sua história causa (Kilomba, 2019, p. 37).

Kilomba também explica que o racismo não é falta de informação, que “o objetivo não é entender, mas possuir e controlar” (2019, p. 228-229). Diante disso, como indivíduos brancos poderiam tomar consciência de seus privilégios e de que são

reprodutores do racismo? Grada Kilomba vai citar Paul Giroy, que “descreve cinco mecanismos distintos de defesa do ego pelos quais o sujeito branco passa a fim de ser capaz de ‘ouvir’, isto é, para que possa se tornar consciente de sua própria branquitude” (2019, p. 43). São eles: negação culpa vergonha reconhecimento e reparação. Destacamos este último:

Reparação, então, significa a negociação do reconhecimento. O indivíduo negocia a realidade. Nesse sentido, esse último estado é o ato de reparar o mal causado, pelo racismo por meio da mudança de estruturas, agendas, espaços, posições, dinâmicas, relações subjetivas, vocabulário, ou seja, por meio do abandono de privilégios. (...) Esses diversos passos revelam a consciência sobre o racismo não como uma questão moral, mas sim como um processo psicológico que exige trabalho. (Kilomba, 2019, p. 46)

Do ponto de vista da população negra, Kilomba destaca os benefícios da identificação com seus pares, por meio da história, biografias e cultura ancestral. Tal processo, segundo ela, leva a uma descolonização da forma como o negro se identifica.

Essa série de identificações previne o sujeito negro da identificação alienante com a branquitude. Em vez de se identificar com a/o “outra/o” branca/o, desenvolve-se uma identificação positiva com sua negritude, o que por sua vez, leva a um sentimento de segurança interior e de autorreconhecimento. (...) Todo o processo alcança um estado de descolonização; isto é, internamente, não se existe mais como a/o “Outras/o”, mas como o eu. Somos eu, somos sujeito, somos quem descreve, somos quem narra, somos autoras/es e autoridade da nossa própria realidade (Kilomba, 2019, p. 237-238).

Sobre a questão da identidade, Kabenguele Munanga, em *Negritude - Usos e sentidos* lembram que um dos instrumentos do racismo é retirar da população negra as qualidades humanas, o que leva a coisificação desses sujeitos, a fim de que os detentores do poder possam retirar dessa massa uniforme os direitos mais básicos.

Todas as qualidades humanas serão retiradas do negro, uma por uma. Jamais se caracteriza um deles individualmente, isto é, de maneira diferencial. Eles são isso, todos os mesmos. Além do afogamento no coletivo anônimo, a liberdade, direito vital reconhecido à maioria dos homens, será negada. Colocado à margem da história, da qual nunca é sujeito e sempre objeto, o

negro acaba perdendo o hábito de qualquer participação ativa, até reclamar. Não desfruta de nacionalidade e cidadania, pois a sua é contestada e sufocada, e o colonizador não estende a sua ao colonizado. Conseqüentemente, ele perde a esperança de ver seus filhos tornar-se um cidadão (MUNANGA, 2019, p. 31-32).

Munanga traz ainda uma reflexão sobre a educação com base eurocêntrica e seus efeitos maléficos para as crianças negras que, quando conseguem ter acesso à escola, acabam por receber apenas a cultura do colonizador, que em nada se parece com a sua e de seus antepassados.

É por meio da educação que a herança social de um povo é legada às gerações futuras e inscrita na história. Privados da escola tradicional, proibida e combatida, para os filhos negros a única possibilidade é o aprendizado do colonizador. Ora, a maior parte das crianças está nas ruas. E aquela que tem a oportunidade de ser acolhida não se salva: a memória que lhe inculcam não é de seu povo; a história que lhe ensinam é outra; os ancestrais africanos são substituídos por gauleses e francos de cabelos loiros e olhos azuis; os livros estudados lhe falam de um mundo totalmente estranho, da neve e do inverno que nunca viu, da história e da geografia das metrópoles; o mestre e a escola representam um universo muito diferente daquele que sempre a circundou. (MUNANGA, 2019, p. 32)

Nilma Lino Gomes pontua que essa desumanização dos corpos negros na escola não se dá apenas com a “invisibilidade total do corpo negro no discurso e na prática educacional” (p. 66), mas num processo que ela classifica de “engenhoso” em que os indivíduos e os saberes negros são reduzidos à folclorização.

A não existência do corpo negro e dos seus saberes pode se fazer presente quando esse corpo é tematizado via folclorização, exotismo ou negação. Ou então quando esse corpo é apresentado e representado como indisciplinado, lento, fora do ritmo, que não aprende, violento. Esse é um tipo particular de produção de não existência que acontece no campo da educação, pois se realiza por meio de uma presença redutora que relega o corpo negro e os seus saberes ao lugar da negatividade e da negação. Trata-se da negação do corpo negro como corpo livre, que age, move, contesta, vibra, goza, sonha, reage, resiste e luta. No limite, é a produção do corpo negro como não existência. Podemos dizer que estamos diante

de uma forma de regulação do corpo negro que se dá por meio da violência do racismo que afeta a todos nós, inclusive as suas próprias vítimas (GOMES,2019, p. 65).

É importante destacar que a violência no que se refere à identidade inicia muito cedo. Eliane Cavallero, na obra “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil”, conta que crianças entre quatro e seis anos já demonstram dificuldade em aceitar sua negritude, em função dos estereótipos impostos pela sociedade e que ela passa a ter conhecimento quando começa a interagir fora de seu núcleo familiar. Já as crianças brancas, segundo a autora, tendem a demonstrar “um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo à cor da pele” (CAVALLERO, 2010, p.10). E o mais grave de acordo com a pesquisadora, é que as agressões costumam ocorrer na presença dos educadores, que ficam calados, reforçando assim as atitudes discriminatórias. Para Cavallero, esse cenário traz prejuízos tanto para crianças negras quanto brancas, sendo mais graves para as primeiras, que tem seu desenvolvimento e identidade impactados a ponto de sentirem um não-pertencimento ao ambiente escolar.

Essa percepção compele a criança negra à vergonha de ser quem é, pois isso lhe confere participar de um grupo inferiorizado dentro da escola, o que pode minar a sua identidade. Resta a criança branca a compreensão de sua superioridade étnica, irreal, e o entendimento da inferioridade, igualmente irreal, dos indivíduos negros. Não há como negar que o preconceito e a discriminação constituem um problema que afeta em maior grau a criança negra, visto que ela sofre, direta e cotidianamente, maus tratos, agressões e injustiças, que afetam a sua infância e comprometem todo o seu desenvolvimento (CAVALLERO, 2010, p.67).

Como bem explica Beatriz Giugliani em “O estigma da raça: crianças negras, educação básica e racismo”, a escola está longe de ser um campo neutro: “as ‘teorias racistas’ estão presentes na sociedade e no cotidiano escolar não surgem espontaneamente, elas sofrem, sim, um processo de retroalimentação, e acabam por legitimar o racismo presente na prática social e escolar (2014, p.11)

Schilling e Miyashiro também abordam a questão do estigma, que lembram ter, dentre outros significados, o de mancha infamante e imoral na reputação de alguém; sinal infamante outrora aplicado com ferro em brasa nos ombros ou braços de criminosos, escravos, dentre outros; aquilo que é considerado indigno; perdição (2008, p. 248).

Na contemporaneidade, Goffman (1988) ratifica que o conceito é aplicado a todos os casos em que uma característica observável é salientada e interpretada como “um sinal visível de uma falha oculta, iniquidade ou torpeza moral proporcionando ao indivíduo um sinal de aflição ou um motivo de vergonha” (p. 12-13). Com base nessa definição, é possível concluir que a pessoa portadora desse traço é facilmente identificável como menos desejável, inferior, ruim e perigosa. O conceito indica, portanto, a inferioridade do caráter ou fraqueza moral do indivíduo que porta essa marca, designação atribuída pelos demais membros da sociedade, funcionando como elemento que predetermina a conduta do sujeito (SCHILLING; MIYASHIRO, 2008, p. 249).

Ainda sobre a questão do estigma, Neuza Guareschi *et al*, em *As relações raciais na construção das identidades*, trata sobre as experiências de alunos moradores de favelas que se veem diante do conflito de lutar contra as imagens discriminatórias reproduzidas por pessoas de fora da comunidade ou acabar introjetando esse discurso binário, que acaba por dividir os moradores locais entre bons e maus. Como o efeito recai sobre o modo de ser e de pensar dos alunos, na maioria negros, a autora defende uma política educacional voltada a questão racial.

O que tentamos mostrar com este estudo é o papel das Políticas de Identidade na emergência de novas práticas discursivas, que produzem novas identidades – aqui, voltadas para a identidade racial – e, por conta disso, diferentes modos de eles e elas se pensarem e pensarem o mundo em que vivem. Assim, travam lutas pela imposição de outros sentidos que os atravessam, desnaturalizando as identidades culturais ao desestabilizá-las nos e pelos movimentos de migração e cruzamento de fronteiras (SCHILLING; MIYASHIRO, 2002, p. 63).

### 3.1 EDUCAÇÃO VOLTADA À DIVERSIDADE

Na Constituição Brasileira de 1988, o direito à educação está elencado no artigo 6º, além de possuir um capítulo próprio na Carta Magna, que vai do artigo 205 ao 214. Para o tema do presente trabalho, destacaremos o artigo 205 e o artigo 206, inciso III, assim como o artigo 242, § 1º:

Artigo 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

Artigo 206- O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

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

Artigo 242 § 1º- O ensino da História do Brasil levará em conta as **contribuições das diferentes culturas e etnias** para a formação do povo brasileiro (grifo nosso).

Sobre o trecho do artigo 206 da CF/88 que fala sobre pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, Graziela Iensue diz que o aluno deve ser educado para “conviver em sociedade a partir da compreensão e tolerância dos valores e ideias dos diferentes grupos étnicos, religiosos, de diferentes sexos, entre outros” (IENSUE, 2015, p.356).

Sobre as contribuições das diferentes culturas e etnias, trecho contido no artigo 242 § 1º da CF/ 88, Valter Silvério diz que foi um avanço na quebra do paradigma da existência de uma sociedade homogênea.

Isso significa admitir que a Constituição de 1988 reflete uma transição sociopolítica de uma sociedade que se representava como homogênea ( do ponto de vista étnico-racial), harmônica (do ponto de vista do ideal de nação) e cordial (do ponto de vista das relações entre os indivíduos e grupos), para uma sociedade que se pensa como diversa e profundamente heterogênea (do ponto de vista étnico-racial), dissonante (do ponto de vista do ideal de nação) e conflituosa (do ponto de vista das relações entre indivíduos) (SILVÉRIO, 2005, p. 95apud GARRIDO, 2019, p. 190)

Na legislação infraconstitucional, no que se refere à educação voltada à diversidade, destacamos a Lei 10.639/2003, tema da presente pesquisa. No âmbito internacional, podemos citar o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que diz:

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas

as nações e **grupos raciais** ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (grifo nosso).

Gleidis Roberta Guerra (2016) explica que as discussões em torno do multiculturalismo como um projeto pedagógico no sistema público de ensino no Brasil iniciam nos anos de 1970 e foram batizadas como “Educação para a diversidade”. Sobre as diferenças culturais dentro do ambiente escolar, a pesquisadora diz, citando Souta (1997), que é preciso mais do que constatar as diferenças:

Na perspectiva do multiculturalismo, as diferentes culturas não são apenas constatadas pela escola, mas também incluídas e valorizadas nas práticas pedagógicas e no currículo de maneira geral. Aí está então a grande diferença. Se apenas constatamos a diversidade cultural, não estamos alinhados com as ideias do multiculturalismo. Quando as valorizamos, e mais do que isso, as incluímos nas nossas práticas pedagógicas, aí sim vivemos de fato o que é multicultural. (SOUTA, 1997 apud GUERRA, 2016, p.55)

Em “Como incluir? O debate sobre o preconceito e o estigma na atualidade”, Flávia Schilling e Sandra Galdino Miyashiro propõem uma expansão do texto da Declaração de Salamanca, que trata sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, em benefício de outros grupos vulneráveis. Elas lembram que o texto é taxativo ao afirmar que “as escolas regulares são os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando sociedades mais abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva” (2008, p. 245).

Vale destacar que o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana prevê que essa educação com perspectiva plural se dê a partir dos primeiros anos da vida escolar:

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade e aprendizagem. Nos primeiros anos de vida, os espaços coletivos educacionais os quais a criança pequena frequenta, são privilegiados para promover a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo. As crianças deverão ser estimuladas desde muito pequenas a se envolverem em atividades que conheçam, reconheçam, valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais na construção da história e da cultura brasileiras. (BRASIL, 2004, SANTOS, 2018, p. 73)

Tendo como base o princípio da igualdade, Luiz Alberto David Araújo observa que o direito à educação baseada na diversidade beneficia a todos, pois também é de interesse daqueles tidos como pertencentes “a maioria”.

A questão da diversidade envolve também a maioria; é direito também da maioria. De poder conviver com a minoria, de poder conviver com o diferente e com a diferença. Como se materializa esse direito? Como eu posso dizer que haverá vantagens para mim convivendo com a diferença? Eu serei mais acolhedor, menos centrado em mim mesmo. Serei mais solidário, mais tolerante com as coisas que não gosto. E não sou obrigado a gostar de tudo. Mas serei mais compreensivo com o que não me agrada e aprenderei a entender que, por trás da diferença ‘x’ ou ‘y’, há um ser humano com esperanças, desejos, vontades, expectativas, anseios, fome, sede e vontade de encontrar um mundo acessível (ARAÚJO, 2015, p. 25).

Sobre a educação intercultural, Coppete (2012, p. 251) diz que, por meio dessa proposta, é possível “integrar dialeticamente as diferenças” e que “sua orientação está focada na construção de uma sociedade plural, democrática e eminentemente humana, capaz de articular políticas de igualdade com políticas de identidade”.

A autora supracitada afirma ainda que o principal objetivo dessa abordagem educacional é “auxiliar as pessoas a se apropriarem do código que possibilita acessar o universo do outro, ou seja, os valores, a história, a maneira de pensar, de viver, entre outros”.

Uma vez que tenha acesso a esse código, poderá voltar ao seu próprio código, e seu universo pessoal estará mais enriquecido pela troca empreendida. Assim, é possível inferir que a educação intercultural sugere que as pessoas aprendam e se habituem a olhar, mediados por uma ótica diferente. Propõe mudanças cognitivas e emocionais que as levem a compreender como os outros pensam e sentem; e nesse processo retornem a si mesmos mais conscientes de suas próprias raízes culturais. (COPPETE, 2012, p. 244)

A oportunidade de crescimento pessoal também é destacada por Fleuri apud (COPPETE, 2012, p. 248) “constitui uma oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada um, assim como de mudança das relações sociais, na perspectiva de mudar tudo aquilo que impede a construção de uma sociedade mais livre, mais justa e mais solidária.

A importância de uma educação com base na “Questão do Outro” é defendida por Castro.

Somos o que somos, não só por nossa identidade e autonomia em si, mas também porque somos reconhecidos como tais pelos outros: os outros são nosso outro, assim como o somos para eles. E nos reconhecemos em condições cotidianas e sociais históricas muito concretas. Na perspectiva da interculturalidade e da cooperação, é insuficiente estabelecer uma relação de respeito com o outro e pelo outro, valorizando-o como legítimo outro, fora do contexto de existência compartilhado. Esse valor e essa legitimidade devem ser acrescentados ou compreendidos como compromissos com ele, na medida em que se produz um compromisso ativo e histórico na mudança das condições estruturais que condicionam o outro em sua liberdade e impedem o desdobramento de suas potencialidades, mantendo-o em qualquer forma e situação de subordinação. Caso contrário é um respeito não-solidário, uma tolerância passiva. O ato amoroso está no reconhecimento e no respeito, com compromisso na transformação das condições que limitam sua humanização e tornam precária a relação e o diálogo criador mútuo [...] (CASTRO, 2007, p. 131-132)

Quem também defende o rompimento do *status quo* por meio de uma pedagogia humanista, baseada no multiculturalismo e na emancipação do ser é a ativista feminista estadunidense bell hooks, cujo nome oficial é Gloria Jean Watkins, no livro 'Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade'. Estudiosa da obra de Paulo Freire (foi aluna dele durante a pós-graduação), a escritora narra nesta obra as percepções acumuladas, como estudante e depois como professora de inglês, sobre o ensino formal (e limitador) e a possibilidade de uma nova proposta de ensino libertadora.

Entre seus relatos, bell hooks cita a experiência de ter estudado em uma escola que seguia uma política de integração racial, em que os conteúdos eram impostos e, em geral, reforçavam teorias racistas. Naquele período, segundo ela, pensar poderia ser considerado uma afronta à autoridade (branca). Ela destaca o eurocentrismo da academia que, em muitos momentos, colocou em xeque a qualidade de seus textos em função do seu estilo de escrita e a resistência dos educadores em aderir a uma filosofia de ensino humanista.

O multiculturalismo obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado em sala de aula. Obriga todos nós a reconhecer nossa cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidade e preconceito. Os alunos estão ansiosos para derrubar os obstáculos ao saber. Estão dispostos a se render ao maravilhamento de aprender e reaprender novas

maneiras de conhecer que vão contra a corrente. Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia fosse radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadoras. (HOOKS, p. 63).

Assim, podemos perceber como a vulnerabilidade da população negra é marcante na sociedade brasileira e como ela está ligada ao nosso passado colonial escravocrata e às ideologias racistas que se perpetuam dando suporte ao racismo estrutural existente no País. E um desses espaços de reprodução de ideias que reduzem o negro ao não-ser, ao outro, ao não humano é a escola.

Vale ressaltar ainda a observação de Hector Luís Cordeiro Vieira sobre os impactos do racismo na democracia:

O racismo influencia os processos históricos e políticos, sendo capaz de gerar, assim, uma democracia contraditória em seus termos internos, eminentemente paradoxal, uma democracia antidemocrática. Isso porque é levado em conta que há determinadas bases e valores que são compartilhados como elementos que legitimam o conceito, provocando sua operacionalidade social e institucional, bem como a adesão estatal, política e jurídica (ROSA; LUIZ, 2011 VIEIRA, 2019, p.48)

### 3.2 EDUCAÇÃO E A LEI FEDERAL 10.639/03

A Lei 10.639/2003 acrescentou o artigo 26-A a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), inserindo no currículo oficial a exigência de temas voltados para o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e particulares. A norma é parte de uma política de ações afirmativas que o país se propôs a implementar após a participação na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, evento promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU), de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, em Durban, África do Sul. Com a assinatura do plano de ação da Conferência, o país reconhece um passado de racismo estrutural e as consequentes desigualdades sociais entre negros e brancos.

Como relatamos nos capítulos anteriores, a Lei 10.639/2003 é fruto de uma luta histórica do Movimento Negro. Sueli Carneiro relata toda a expectativa e mobilização que ocorreu no período preparatório para a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas:

No plano nacional, esse processo teve início em abril de 2000, com a constituição de um Comitê Impulsor Pró-Conferência, formado por lideranças de organizações negras e organizações sindicais, que assumiu a realização de inúmeras tarefas organizativas. Entre elas, o Comitê formulou uma denúncia pelo “descumprimento e violação sistemática da Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, resultantes de ações diretas e de omissões do Estado brasileiro” na implementação de políticas públicas de combate ao racismo e à discriminação e de promoção da igualdade racial; também realizou contatos com organizações internacionais envolvidas no processo da Conferência, como o International Law Group. O Comitê foi responsável pela constituição do Fórum Nacional de Entidades Negras para a III Conferência contra o Racismo, a partir do qual foi elaborado um documento das entidades negras sobre os efeitos do racismo no Brasil e formadas delegações para a participação no processo da Conferência” (CARNEIRO, 2018, p. 186-187).

Gabriela Lensue destaca a importância do material resultante desses debates realizados no seio do movimento negro para as conquistas angariadas durante a Conferência de Durban.

Nessa conferência, foi apresentado pela comitiva que representou o Brasil no evento um documento oficial constituído por diversos relatórios de comissões formadas por líderes de organizações civis afro-brasileiras e representantes de direitos humanos, o qual recomendava a adoção do sistema de cotas raciais nas universidades públicas brasileiras, visando à expansão do acesso ao ensino superior pelos afrodescendentes. Com base nos dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, o governo federal reconheceu oficialmente a desigualdade racial, entre brancos e negros no Brasil (2015, p.327).

E como falar de Lei 10.639/2003 é falar sobre o ensino de história, chamamos atenção para uma observação de Kabengele Munanga, em “Negritude: usos e sentidos”, sobre o fator histórico como constituinte da identidade cultural de um indivíduo ou grupo:

O fator histórico parece o mais importante, na medida em que constitui o cimento cultural que une os elementos diversos de um povo por meio do sentimento de continuidade histórica vivido

pelo conjunto de sua coletividade. O essencial para cada povo é reencontrar o fio condutor que o liga a seu passado ancestral o mais longínquo possível. A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que ela cria, constitui uma relação de segurança a mais certa e sólida para o povo. É a razão pela qual cada povo faz esforço para conhecer sua verdadeira história e transmiti-la às futuras gerações. Também é a razão pela qual o afastamento e a destruição da consciência histórica eram uma das estratégias utilizadas pela escravidão e pela colonização para destruir a memória coletiva dos escravizados e colonizados. (MUNANGA, 2019, p.12)

O Governo Federal, ao publicar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, afirma que a sanção da Lei 10.639/03, assim como a criação, em 21 de março de 2003, da SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) e a instituição da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, tinham o objetivo de “promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo” (MEC/SECAD, 2004, p. 8).

A publicação também se refere às políticas estatais que ao longo da história buscaram a invisibilização da população negra e a necessidade de se reparar tais medidas.

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações. (MEC/Secad, 2004, p.11)

O mesmo documento, que contém o Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, relata a contribuição da sociedade civil organizada na formulação das Diretrizes Curriculares:

Em vista disso, foi feita consulta sobre as questões objeto deste parecer, por meio de questionário encaminhado a grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim a cidadãos empenhados com a construção de

uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial. Encaminharam-se em torno de mil questionários e o responderam individualmente ou em grupo 250 mulheres e homens, entre crianças e adultos, com diferentes níveis de escolarização. Suas respostas mostraram a importância de se tratarem problemas, dificuldades, dúvidas, antes mesmo de o parecer traçar orientações, indicações, normas (MEC/SECAD, 2004, p. 10).

Por fim, a participação da comunidade é novamente destacada, dessa vez contribuindo com suas vivências para a elaboração dos conteúdos que deverão ser ministrados em sala de aula.

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9.394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão. Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares (MEC/SECAD, 2004, p. 17-18).

### 3.3 DIÁLOGO ENTRE A LEI 10.639/03 E A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

Em sua essência, a Lei 10.639/03 é um instrumento que se propõe a questionar as ideologias que ao longo dos anos vêm se reproduzindo no ambiente escolar e dando sustentabilidade ao mito da democracia racial e da inferioridade do negro, dando sustentabilidade ao racismo estrutural existente no País.

Pensamento crítico e transformação da sociedade são propostos pela clássica obra “A Pedagogia do Oprimido”, escrita em 1968, por Paulo Freire, durante o exílio no Chile, onde trabalhava no Instituto Chileno para a Reforma Agrária. Ao todo, foram 16 anos no país sul-americano, retornando ao Brasil em 1980. O educador lecionou em importantes universidades, como a UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) e PUC/SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Tamanha a importância de sua obra, o pensador é considerado o Patrono da Educação Brasileira

e um dos intelectuais brasileiros mais importantes do século XX. O título de Patrono da Educação Brasileira foi concedido em 2012, por meio da Lei 12.612, de 13 de abril de 2012, de autoria da Deputada Federal Luíza Erundina.

Na “Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire argumenta que vale a pena lutar pelos elementos radicais da democracia, que a educação crítica é um elemento básico na mudança social e que a ideologia política é inseparável de nossa compreensão do mundo, do poder e do tipo de vida moral a que aspiramos ter. (GIROUX, p. 43).

A Pedagogia do Oprimido ganhou o mundo e despertou o interesse dos países “do primeiro mundo” pelos excluídos retratados por Freire. Um desses locais onde a obra de Freire ganhou notoriedade foi a Alemanha.

Com a Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire deixou códigos e sinais para a pedagogia que cruzam todas as fronteiras linguísticas e culturais, independentemente de onde elas se encontram na terra. Onde quer que a opressão e a injustiça tornam-se intoleráveis, os seus livros são passados adiante e lidos. Onde quer que as pessoas vivam em contentamento e riqueza, as ideias de Freire indicam o caminho para o diálogo, a solidariedade e a construção de um só mundo (DABISCH, 2017, p.54).

O reconhecimento à teoria desenvolvida por Freire veio também em forma de prêmios, como o Educação para a Paz, concedido pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), em 1986.

E, apesar da passagem do tempo, a proposta pedagógica defendida por Freire continua atual, em função das profundas desigualdades sociais ainda existentes no Brasil e em outros países. É o que defende Miguel G. Arroyo:

A dramaticidade da hora atual repõe o olhar pedagógico de Paulo Freire com legítima atualidade. Sua pedagogia se articula numa sensibilidade amorosa para com os oprimidos, para com a dramaticidade de suas existências, para com a dramaticidade de suas existências, para com os processos humanizadores-desumanizadores da exclusão e da opressão. Ele não vê a história como um processo linear de humanização, não se confunde com qualquer humanismo pedagógico-romântico.” (ARROYO, 2017, p. 198).

É por essa atualidade que propomos um diálogo entre a Lei 10.639/03 e “A pedagogia do oprimido”. Mais de cinco décadas depois da publicação desta obra-prima, a situação de exclusão social que inspirou Freire persiste, predominantemente,

entre a população afrodescendente. O autor não deu cor aos camponeses de outrora, mas as estatísticas demonstram as disparidades sociais entre negros e brancos no país. Citando apenas um aspecto, o da escolaridade, os negros ainda são apenas 18,3 % dos jovens entre 18 e 24 anos cursando o ensino superior, enquanto o número é de 36,1% entre os brancos, segundo dados da Síntese de Indicadores Sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (SIS-IBGE), divulgada em novembro de 2019.

Logo no início da obra, Freire explica o que seria essa nova proposta, que visa a emancipação dos oprimidos, a recuperação de sua humanidade, por meio de uma pedagogia trabalhada em conjunto, em nenhum momento imposta como a “educação bancária” que predominava na educação formal:

A nossa preocupação, neste trabalho, é apenas apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamado de pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 2019, p. 43).

Para Freire, era necessário ao oprimido refletir sobre sua situação, sobre seu lugar no mundo, e compreender os mecanismos utilizados pela classe dominante para chegar e se manter no poder. Além disso, era preciso reconhecer o quanto da ideologia do opressor foi absorvida por ele e como ele vem reproduzindo esses pensamentos, mesmo sem se dar conta, e contribuindo para a manutenção do *status quo*.

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um instrumento para esta descoberta crítica- a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização (FREIRE, 2019, p.43)

É nesse ponto em que a pedagogia proposta por Freire e as modificações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação trazidas pela Lei 10.639/03 se encontram e dialogam. Ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira no currículo oficial, a intenção da norma é justamente permitir uma educação para a diversidade, permitir que a população negra redescubra sua ancestralidade e a história que lhe foi roubada durante e após o período escravocrata e, quiçá, contribuir para a construção de uma sociedade antirracista.

Sobre o processo educacional, ao longo da história se naturalizou o ensino nas escolas da história dos negros apenas na perspectiva da escravidão e de todas as mazelas que a ela estavam ligadas: submissão, torturas físicas, pobreza e inferioridade.

No currículo oficial, a África era também tratada do ponto de vista eurocêntrico, do colonizador, apagando a grandeza de civilizações que naquele continente existiram e transmitindo uma ideia apenas de exotismo, miséria e instabilidade política. Os estudantes afrodescendentes foram, assim, privados de conhecer sua ancestralidade, violentados na construção de sua autoimagem e expostos à ideologia da superioridade branca.

A partir das mudanças curriculares propostas pela Lei 10.639/03, abrem-se um caminho de redescoberta, de percepção objetiva da sociedade em que esta população está inserida e de todo o processo de invisibilidade, de exclusão a que foi exposta; além disso, há também o resgate da autoestima, da ressignificação positiva do que é ser negro. Há, portanto o rompimento do processo que ele classifica como “autodesvalia”. Segundo ele, “a autodesvalia é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores (2019, p.69). O educador descreve o impacto dessa autodesvalia:

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais (FREIRE, 2019, p. 69).

Para Paulo Freire, essa percepção distorcida que os oprimidos passam a ter de si é um dos entraves à emancipação: “é que a realidade opressora, ao constituir-

se como um quase mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funciona como uma força de imersão das consciências” (2019, p. 52). Livrar-se dessas amarras faz-se, portanto, necessário. E, para Freire, a “inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora” é o caminho para a libertação:

Esta superação não pode dar-se, porém, em termos puramente idealistas. Se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de “mundo fechado” ( em que se gera o seu medo da liberdade) do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas os limita e que eles podem transformar, é fundamental, então, que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora (FREIRE, 2019, p. 48).

Ao determinar 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, a Lei 10.639/03 acaba por contribuir para essa “inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora”.

Na verdade, esse mergulho na realidade brasileira é democrático, como trata-se de um diploma legal que, portanto, em tese, deveria vigorar para toda a população, a Lei 10.639/03 é uma oportunidade também para a classe privilegiada; oportunidade no sentido de receber uma educação que se propõe plural, ou mesmo revolucionária, que traz à tona uma história e cultura que o próprio estado brasileiro tentou apagar com a propagação de teorias como a da “democracia racial”. Mas, como adverte Freire, é preciso bem mais do que ter consciência de seus privilégios, é preciso adotar uma nova visão de mundo se a intenção for verdadeiramente somar forças na construção de uma nova realidade:

O mesmo se pode dizer ou afirmar com relação ao opressor, tomado individualmente, como pessoa. Descobrir-se na posição de opressor, mesmo que sofra por este fato, não é ainda solidarizar-se com os oprimidos. Solidarizar-se com estes é algo mais que prestar assistência a trinta ou a cem, mantendo-os atados, contudo, à mesma posição de dependência. Solidarizar-se não é ter consciência de que explora e “racionalizar” sua culpa paternalistamente. A solidariedade, exigindo de quem se solidariza que “assuma” a situação de com quem se solidarizou, é uma atitude radical (FREIRE, 2019, p. 49).

Essa mudança atitudinal “radical” se faz necessário, explica Freire, porque os opressores tendem a ter uma visão restrita de quem são os sujeitos de direito. Para eles, segundo o educador, “a humanização é uma ‘coisa’ que possuem como direito exclusivo, como atributo herdado. A humanização é apenas sua. A dos outros, dos seus contrários, se apresenta como subversão” (2019, p. 63). O autor vai além: “por isto é que, para os opressores, o que vale é ter mais e cada vez mais, à custa, inclusive, do ter menos ou do nada ter dos oprimidos. Ser para eles, é ter e ter como classe que tem” (2019, p. 63)”. Haveria, portanto, aos opressores uma tendência a uma solidariedade que em nada contribuiria com a libertação que se faz necessária aos oprimidos pelo sistema:

É que, para eles, pessoa humana são apenas eles. Os outros, estes são “coisas”. Para eles, há um só direito- o seu direito de viverem em paz, ante o direito de sobreviverem, que talvez nem sequer reconheçam, mas somente admitam aos oprimidos. E isto ainda porque, afinal, é preciso que os oprimidos existam, para que eles existam e sejam “generosos”...(FREIRE, 2019, p. 62).

Sobre a concepção de humanidade, Paulo Freire alerta ainda para o fato de que há o perigo de o oprimido, em função da realidade em que está inserido e dos fatores que agem sobre ele, acabar se espelhando no opressor e, assim, se tornar um subopressor.

Há algo, porém, a considerar nesta descoberta, que está diretamente ligado à pedagogia libertadora. E que, quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em vez de buscar a libertação na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores. A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se “formam”. O seu ideal é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que estiveram e cuja superação não lhes está clara, é ser opressores. Estes são o seu testemunho de humanidade (FREIRE, 2019, p. 44)

Daí a importância de se ter mecanismos que contribuam para concepções de mundo mais igualitárias, mais plurais, e que possam transformar a realidade social. Como ensina Freire, “se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na ‘inversão da práxis’, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens” (2019, p. 51). Segundo ele, “quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual

elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se “inserir” nela criticamente” (2019, p. 54).

E como instrumento na construção dessa sociedade mais igualitária, a Lei 10.639/03, assim como a pedagogia do oprimido, poderia ter dois momentos de desenvolvimento. O primeiro, em que os afrodescendentes passam a tomar conhecimento de sua história, cultura, importância na construção do país e da realidade excludente em que estão inseridos, podendo assim ressignificar seu lugar como sujeito de direito, resgatar sua autoestima e cidadania e despertar para a necessidade de mudança do status quo. Esse primeiro momento também é aquele em que os “opressores”, ao conhecerem o outro lado da história, têm a oportunidade de tomar consciência de seus privilégios e assim decidir se irão se aliar com os oprimidos na construção de uma sociedade antirracista. O segundo seria o momento em que, numa sociedade esclarecida, o respeito à diversidade passa a ser o compromisso de todos. Paulo Freire adverte que em ambos os momentos será fundamental a luta contra a “cultura da dominação”:

Em qualquer destes momentos, será sempre a ação profunda, por meio da qual se enfrentará, culturalmente, a cultura da dominação. No primeiro momento, por meio da mudança da percepção do mundo opressor por parte dos oprimidos; no segundo, pela expulsão dos mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora e que se preservam como espectros míticos, na estrutura nova que surge da transformação revolucionária (FREIRE, 2019, p 57).

A sanção da Lei 10.639/03 foi, sem dúvida, um marco na luta do Movimento Negro contra o racismo estrutural existente no Brasil. Instrumento valoroso, a norma se propõe a contribuir com o despertar dos excluídos para a análise crítica de sua realidade e de sua história, ao mesmo tempo em que propõe que esse processo se dê de forma participativa, com respeito as suas vivências. Esse respeito à história de vida dos oprimidos vai ao encontro do que defendia Freire para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e fraterna.

Por isto é que não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão de mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de “invasão cultural”, ainda que feita com a melhor das intenções. Mas “invasão cultural” sempre (FREIRE, 2019, p. 119).

A lei também constitui uma quebra de paradigma na educação, exigindo dos profissionais que a ela se dedicam não só o conhecimento sobre a temática a ser trabalhada em sala de aula, mas também a disposição para tentar restituir a humanização ao ato de ensinar. É preciso olhar essas crianças e adolescentes como os oprimidos a que Freire se referia em sua proposta pedagógica. Direito à educação, à diversidade e dignidade da pessoa humana devem caminhar juntos.

Mas seria a existência da Lei 10.639/03 capaz, por si só, de contribuir com a emancipação, com a mudança do *status quo*? Em a pedagogia do Oprimido, Paulo Freire defende que este é um processo que se dá com a união de forças.

Na verdade, enquanto no primeiro é lícito dizer que alguém oprime alguém, no segundo, já não se pode afirmar que alguém liberta alguém, ou que alguém se liberta sozinho, mas os homens se libertam em comunhão. Com isto, não queremos diminuir o valor e a importância da liderança revolucionária. Pelo contrário, estamos enfatizando esta importância e este valor. E haverá importância maior que conviver com os oprimidos, com os esfarrapados do mundo, com os “condenados da terra”? (FREIRE, 2019, p. 179)

Que a escola possa ser esse espaço de resgate da dignidade e da união daqueles que desejam um mundo mais igualitário.

#### **CAPÍTULO 4: O RACISMO E A SUSPENSÃO DA LEI 10.639/03 EM MANAUS PELA RESOLUÇÃO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO 054/2021**

A proposta inicial da presente pesquisa, quando da seleção para ingresso no PPGDIR/ UFAM, era verificar os entraves da implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas municipais de Manaus buscando elementos no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (Semed) e na formação de educadores pelas instituições de ensino superior da cidade e como essa problemática tornava mais distante a construção de uma sociedade antirracista e, só assim, verdadeiramente democrática. Mas como já abordado em capítulo anterior, uma das características do racismo é ir se transformando de forma a atender os interesses dos grupos hegemônicos de poder, de modo que não ocorram modificações na estrutura da sociedade que coloquem em riscos os privilégios de que fazem uso. E foi assim, com base no conceito de racismo estrutural, que a presente pesquisa se voltou para a análise da Resolução nº 054/2021, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Manaus

(CME) em 25 de fevereiro de 2021. O referido documento veio suspender os efeitos da Resolução nº 091/2020, aprovada pelo próprio CME em 29 de dezembro de 2020, ou seja, num período de menos de dois meses.

A Resolução nº 091/2020 tinha o objetivo de estabelecer orientações que garantissem a inclusão da Educação para as Relações Étnico-Raciais, Diversidade Sexual e Gênero e também Diversidade Religiosa no Sistema Municipal de Ensino de Manaus. Tal objetivo era tão-somente regulamentar um trabalho que, como se pode perceber no próprio texto da Resolução, assim como em relatório técnico fornecido pela própria Semed (em anexo), era realizado pela pasta desde 2003, ou seja, há 17 anos. O trabalho ora mencionado, segundo a Resolução nº 091/2020, está baseado na seguinte legislação nacional e internacional: Declaração Universal dos Direitos Humanos<sup>22</sup> e a Declaração da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata<sup>23</sup>; Princípios de Yogyakarta<sup>24</sup>; artigos 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 205, 206, 214, 215 e 216-A da Constituição Federal de 1988; as Leis 10.639/03 e 11.645/08; a Lei 11.635/ 07<sup>25</sup>, que instituiu o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa; o Plano Municipal de Educação do Município de Manaus<sup>26</sup>; a Lei nº 2146/16, que institui a terceira semana do mês de maio como Semana da Liberdade Religiosa<sup>27</sup>; e a Lei nº 2009/15 que institui, no calendário oficial do município de Manaus, o Dia Municipal da Diversidade Étnico-Racial<sup>28</sup>, a ser celebrado anualmente no dia 21 de março.

O documento aprovado pelo CME ressalta ainda que “as orientações têm como objetivo prevenir e combater quaisquer formas de preconceito, discriminação, racismo, homofobia e intolerâncias correlatas”. Iremos citar as determinações aqui para facilitar o desenvolvimento da análise que faremos adiante:

---

<sup>22</sup> [https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr\\_translations/por.pdf](https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/por.pdf)

<sup>23</sup> [http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao\\_durban.pdf](http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf)

<sup>24</sup> [http://www.clam.org.br/uploads/conteudo/principios\\_de\\_yogyakarta.pdf](http://www.clam.org.br/uploads/conteudo/principios_de_yogyakarta.pdf)

<sup>25</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/11635.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11635.htm)

<sup>26</sup> <https://semmed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2018/10/DOM-3674-24.06.2015-Plano-Mul.-Educac%CC%A7a%CC%83o.pdf>

<sup>27</sup> [http://sapl.cmm.am.gov.br/media/sapl/public/normajuridica/2016/2394/lei\\_n\\_2146\\_de\\_05\\_jul\\_2016.pdf](http://sapl.cmm.am.gov.br/media/sapl/public/normajuridica/2016/2394/lei_n_2146_de_05_jul_2016.pdf)

<sup>28</sup> [http://sapl.cmm.am.gov.br/media/sapl/public/normajuridica/2015/2522/lei\\_n\\_2009\\_de\\_01\\_jul\\_2015.pdf](http://sapl.cmm.am.gov.br/media/sapl/public/normajuridica/2015/2522/lei_n_2009_de_01_jul_2015.pdf)

Art. 1.º - Estabelecer orientações para inclusão da temática da Educação para as Relações Étnico-raciais, Diversidade Sexual e Gênero e Diversidade Religiosa na elaboração, reelaboração e implementação de sua Proposta Curricular, Proposta Pedagógica e do Projeto Político Pedagógico, no Sistema Municipal de Ensino.

Parágrafo Único. **As orientações têm como objetivo prevenir e combater quaisquer formas de preconceito, discriminação, racismo, homofobia e intolerâncias correlatas.**

Art. 2.º - As orientações foram organizadas de forma a subsidiar o trabalho pedagógico dos professores e professoras quanto à temática da Diversidade na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e suas modalidades.

Parágrafo Único. O ensino e abordagem dessas temáticas têm por objetivo o reconhecimento da identidade, valorização e respeito do ser humano, independentemente das diferenças, **sem a pretensão de promover quaisquer ideologias ou interferir nos valores pessoais, contribuindo para uma convivência harmoniosa e para a Cultura de Paz.**

Art. 3.º - As orientações pedagógicas devem estabelecer conexões com todos os conteúdos da educação e podem ser trabalhados de forma interdisciplinar.

Art. 4.º - A **formação continuada dos professores, professoras e dos demais profissionais da educação** contemplará as temáticas da Diversidade Étnico-Racial, de Gênero, Sexual e Religiosa, de forma teórica, prática e interdisciplinar, o acesso permanente às informações, vivência e atualização dos conhecimentos.

Art. 5.º - As temáticas devem ser inseridas no âmbito de toda a Educação Básica, podendo ser abordada em todos os componentes curriculares, em sintonia com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Amazonense (RCA).

Art. 6.º - As datas de significado histórico, político e cultural deverão ter destaque e alvo de ações Educativas de Combate ao Racismo, Discriminação e correlatos, como forma de oportunizar **espaços de reflexão sobre os temas** aos quais estão relacionadas, sempre em consonância com os princípios de Consciência Política e Histórica da Diversidade e Fortalecimento de Identidade e de Direitos.

Art. 7.º - **O Estado brasileiro é laico e, não cabe à escola realizar proselitismo religioso, devendo apenas assegurar o**

**conhecimento e construção de uma cidadania de respeito à Diversidade Religiosa.**

Art. 8.º - **O trabalho com gênero consiste em propostas teóricas e reflexivas que buscam combater as violências de gênero, defendendo o respeito às diferenças, à diversidade e entendendo que a sociedade é plural** e a escola deve discutir a exclusão e as formas variadas de preconceito.

Art. 9.º – Os estudos de gênero devem estar voltados para ajudar a desenvolver um olhar mais meticuloso para processos que consolidam diferenças de valor entre o masculino e o feminino e geram desigualdades, cabendo à escola mitigar o aumento da discriminação e dos preconceitos arraigados, fomentar a reflexão sobre essas simetrias e combater as relações autoritárias.

Art. 10 – **A Educação para as Relações Étnico-Raciais está em consonância com as demandas educacionais contemporâneas que têm suporte na concepção de igualdade, na multidisciplinaridade e na diversidade étnico-racial** tendo como foco básico o ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena.

Art. 11 - A escola deve constituir-se em um lócus privilegiado para promoção da cultura do reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos às diferenças.

Art. 12 – As disposições contidas nesta Resolução devem ser acompanhadas por toda a sociedade civil organizada, pelos órgãos de controle e especialmente pelo Conselho Municipal de Educação de Manaus. (grifos nosso)

Decorrido um curto período de tempo, o Conselho Municipal de Educação ignora todas as legislações, princípios e objetivos que havia referendado e suspende os efeitos da Resolução 091/2020 por meio da aprovação da Resolução 054/2021. O interessante é verificar os motivos alegados para tal decisão, destacamos dois deles:

**CONSIDERANDO a repercussão que ocorreu com o advento da Resolução nº 091/CME/2020** a ensejar ampla discussão a fim esclarecer a essência e seus respectivos fundamentos em atendimento ao interesse público;

CONSIDERANDO, ainda, o **Ofício nº 21/2021 – GVRM/CMM**, que solicita a suspensão dos efeitos da Resolução nº 091/CME/2020 para uma análise completa da sua aplicabilidade, no sistema de ensino de Manaus, pelas autoridades competentes, (grifo nosso).

A “repercussão” e a motivação para a nova resolução, de acordo com declarações do presidente do CME, Thiago Lima e Silva, em matéria jornalística publicada no site da revista Cenarium em 20 de março de 2021<sup>29</sup> (anexa), estão relacionadas a ofício encaminhado pelo vereador Raiff Matos (Democracia Cristã). O parlamentar citado em matéria jornalística publicada no site da Câmara Municipal de Manaus, e produzido pela assessoria de imprensa do agente público, chega a parabenizar o CME por ter atendido seu pedido. Raiff Matos deu detalhes da articulação para a suspensão da Resolução 091, dentre elas o pedido encaminhado ao CME e uma reunião com o secretário Municipal de Educação, Pauderney Avelino, e com o prefeito de Manaus, David Almeida (Avante). O vereador deslegitima ainda todo o trabalho de capacitação dos professores ao longo dos últimos 17 anos, assim como a qualificação técnica dos educadores ao dizer que os mesmos iriam aplicar as determinações da Resolução 091/2020 sem “a devida preparação”.

Chama atenção também na Resolução 054/2021 a determinação de que audiências públicas sejam realizadas para que “segmentos da sociedade afetos à matéria, órgãos de controle, Poder Legislativo e outros” tomassem conhecimento da aplicação do ensino das diversidades no sistema de educação da capital amazonense. Ora, esse trabalho vem sendo executado, com ampla publicidade pela Semed desde 2003, inclusive com a realização de eventos abertos à comunidade, como demonstram matérias jornalísticas em anexo. Ou seja, o tema é de conhecimento público e notório há quase duas décadas. Além disso, é importante pontuar que a Câmara Municipal de Manaus possui assento do Conselho Municipal de Educação, então deveria estar a par do assunto.

Para a realização de tais audiências públicas, a Resolução 054/2021 determinou que a Resolução 091/2020 ficasse suspensa por 90 dias, podendo o período ser prorrogado. No entanto, na mesma matéria publicada pela Revista Cenarium, citada anteriormente, o presidente do CME, Thiago Lima e Silva, declarou que numa “perspectiva mais realista, o estudo sobre as questões mencionadas só será uma realidade em sala de aula no ano de 2022”. Desde então, não há notícia de qualquer chamamento de audiência pública para debater o assunto, nem de forma presencial, nem remota, já que ainda nos encontramos sob as restrições sanitárias

---

<sup>29</sup><https://revistacenarium.com.br/conselho-municipal-de-educacao-suspende-resolucao-que-inclui-temas-de-diversidade-religiosa-e-de-genero-no-ensino-infantil/>. Acesso em: 02 fev. 2022.

impostas pela pandemia de Covid-19 e tal cenário poderia ser alegado como excusa para a demora. A presente pesquisa está sendo concluída em meados de fevereiro de 2022 e o ano letivo nas escolas municipais já iniciou.

Nesse relato é preciso acrescentar que a sociedade civil organizada não ficou inerte ao tomar conhecimento da decisão do CME pela suspensão da Resolução 091/2020. Inicialmente, professores, pesquisadores e defensores de Direitos Humanos se uniram e tornaram pública uma nota de repúdio com o objetivo de informar e sensibilizar a população sobre os direitos que estavam sendo negados aos estudantes e os prejuízos que isso causaria não só ao desenvolvimento dos educandos, como também à sociedade manauara. O documento foi assinado por mais de 20 instituições e coletivos. Em seguida, o caso foi judicializado com uma Ação Civil Pública com pedido de tutela cautelar antecedente. O processo de nº 0631996-44.2021.8.04.0001 possui no polo ativo a Associação de Desenvolvimento Sócio-cultural ToyBadé e Associação Nossa Senhora da Conceição, no polo passivo está o Município de Manaus. Assinam a ação civil pública as advogadas negras Ana Carolina Amaral de Messias e Luciana dos Santos Silva, ambas integrantes da Comissão de Igualdade Racial da OAB/ AM.

Na ação, as advogadas argumentam que a Constituição Federal é clara ao fixar, no art. 22, XXIV, que a União possui competência privativa para fixar as diretrizes e bases da educação nacional; que a Constituição conferiu, no seu art. 30, ao município competência de apenas complementar a legislação federal e estadual no que couber; e que a Carta Magna garante ainda a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (art. 206, II, CF/88) e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 206, III, CF/88).

Elas também citaram o voto do ministro Alexandre de Moraes na ADPF 457, no qual disse que a jurisprudência do STF reconhece a competência privativa da União para edição de normas gerais em matéria de educação e a competência concorrente dos estados para complementar a legislação federal, além de destacar a necessidade de se garantir a efetividade dos direitos e garantias fundamentais de grupos vulneráveis, destacando o princípio da igualdade (art. 5º, *caput*, CF/88) e o objetivo da República Federativa do Brasil de promoção do bem de todos (art. 3, IV, CF/88).

No que se refere ao ensino de diversidade religiosa, as advogadas rebatem o argumento de que os profissionais da educação não possuiriam competência para abordar o tema com base na Resolução nº 02/ 2008 do próprio Conselho Municipal

de Educação, que já apresenta uma preocupação com as questões técnicas e aplicação de conteúdo:

Art. 1º. Estabelecer critérios de admissão através de docentes para ministrar a disciplina Ensino Religioso na Rede Municipal de Ensino: I – Para admissão através de Concurso Público, o Município dará prioridade a portadores de Diploma de: Licenciatura em Ensino Religioso; Licenciatura em Filosofia e Ciências Sociais; Outras Licenciaturas com Especialização em Ensino Religioso. Parágrafo Único – Em caráter excepcional, poderão ser admitidos docentes portadores de Diploma de Nível Superior com formação em Ensino Religioso nos termos da Resolução n 02/97 do Conselho Nacional de Educação.

Quanto à alegação de que se deveria consultar a sociedade sobre os temas contidos na Resolução nº 091/2020, as advogadas apontam que a própria composição do Conselho Municipal atende esse critério, tanto na lei que o cria <sup>30</sup> (Lei Municipal nº 377, de 18 de dezembro de 1996, alterada pelas Leis Municipais nº 528, de 07 de abril de 2000 e N. 1.107, de 30 de março de 2007), como na resolução nº 05/2010, que

---

<sup>30</sup> *CAPÍTULO III*

*DA COMPOSIÇÃO*

*Art. 4º O Conselho é constituído por 09 (nove) membros, nomeados pelo Prefeito Municipal de Manaus, dentre as pessoas de notório saber e experiência em matéria de educação, incluindo representantes de todos os níveis de ensino público e privado.*

*(...)*

*§2º Na composição deste Conselho serão contempladas as seguintes representações:*

*I - 01 (um) representante do Ensino Público Superior;*

*II - 01 (um) representante do Ensino Público Estadual;*

*III - 02 (dois) representantes do Ensino Público Municipal;*

*IV - 01 (um) representante do Ensino Privado;*

*V - 01 (um) representante da Associação dos Pais, Mestres e Comunitários e/ou do Conselho Escolar Municipal;*

*VI - 01 (um) representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas;*

*VII - 01 (um) representante da União Municipal dos Estudantes Secundaristas;*

*VIII - 01 (um) representante da Câmara Municipal de Manaus.*

prevê seu regimento interno<sup>31</sup>. Como jurisprudência sobre os temas em questão, citam as ADPFs nº 457<sup>32</sup>, 460<sup>33</sup>, 467<sup>34</sup> e 461<sup>35</sup>.

---

<sup>31</sup> CAPÍTULO I  
DA NATUREZA E FINALIDADES

Art. 1º O Conselho Municipal de Educação de Manaus criado pela Lei Municipal N. 377, de 18 de dezembro de 1996, alterada pelas Leis Municipais N. 528, de 07 de abril de 2000 e N. 1.107, de 30 de março de 2007, é Órgão Colegiado, **representativo da comunidade**, integrante do Sistema Municipal de Ensino, dotado de autonomia administrativa e financeira, vinculado à Secretaria Municipal de Educação e subordinado ao Chefe do Poder Executivo Municipal, com funções consultiva, fiscalizadora, deliberativa e mobilizadora. (grifonosso)

<sup>32</sup> ARGUIÇÃO DE DESCUMPRIMENTO DE PRECEITO FUNDAMENTAL. DIREITO CONSTITUCIONAL. LEI 1.516/2015 DO MUNICÍPIO DE NOVO GAMA – GO. PROIBIÇÃO DE DIVULGAÇÃO DE MATERIAL COM INFORMAÇÃO DE IDEOLOGIA DE GÊNERO EM ESCOLAS MUNICIPAIS. USURPAÇÃO DE COMPETÊNCIA PRIVATIVA LEGISLATIVA DA UNIÃO. DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (ART. 22, XXIV, CF). VIOLAÇÃO AOS PRINCÍPIOS ATINENTES À LIBERDADE DE APREENDER, ENSINAR, PESQUISAR E DIVULGAR O PENSAMENTO A ARTE E O SABER (ART. 206, II, CF), E AO PLURALISMO DE IDEIAS E DE CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS (ART. 206, III, CF). PROIBIÇÃO DA CENSURA EM ATIVIDADES CULTURAIS E LIBERDADE DE EXPRESSÃO (ART. 5º, IX, CF). DIREITO À IGUALDADE (ART. 5º, CAPUT, CF). DEVER ESTATAL NA PROMOÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE COMBATE À DESIGUALDADE E À DISCRIMINAÇÃO DE MINORIAS. INCONSTITUCIONALIDADE FORMAL E MATERIAL RECONHECIDAS. PROCEDÊNCIA. 1. Compete privativamente à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (CF, art. 22, XXIV), de modo que os Municípios não têm competência legislativa para a edição de normas que tratem de currículos, conteúdos programáticos, metodologia de ensino ou modo de exercício da atividade docente. A eventual necessidade de suplementação da legislação federal, com vistas a` regulamentação de interesse local (art. 30, I e II, CF), não justifica a proibição de conteúdo pedagógico, não correspondente às diretrizes fixadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996). Inconstitucionalidade formal. 2. O exercício da jurisdição constitucional baseia-se na necessidade de respeito absoluto à Constituição Federal, havendo, na evolução das Democracias modernas, a imprescindível necessidade de proteger a efetividade dos direitos e garantias fundamentais, em especial das minorias. 3. Regentes da ministração do ensino no País, os princípios atinentes à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (art. 206, II, CF) e ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 206, III, CF), amplamente reconduzíveis à proibição da censura em atividades culturais em geral e, conseqüentemente, à liberdade de expressão (art. 5º, IX, CF), não se direcionam apenas a proteger as opiniões supostamente verdadeiras, admiráveis ou convencionais, mas também aquelas eventualmente não compartilhada pelas maiorias. 4. Ao aderir à imposição do silêncio, da censura e, de modo mais abrangente, do obscurantismo como estratégias dominantes, de modo a enfraquecer ainda mais a fronteira entre heteronormatividade e homofobia, a Lei municipal impugnada contrariou um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, relacionado à promoção do bem de todos (art. 3º, IV, CF), e, por consequência, o princípio segundo o qual todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (art. 5º, caput, CF). 5. A Lei 1.516/2015 do Município de Novo Gama – GO, ao proibir a divulgação de material com referência a ideologia de gênero nas escolas municipais, não cumpre com o dever estatal de promover políticas de inclusão e de igualdade, contribuindo para a manutenção da discriminação com base na orientação sexual e identidade de gênero. Inconstitucionalidade material reconhecida. 6. Arguição de descumprimento de preceito fundamental julgada procedente. (STF - ADPF: 457 GO - GOIÁS 1000061-56.2017.1.00.0000, Relator: Min. ALEXANDRE DE MORAES, Data de Julgamento: 27/04/2020, Tribunal Pleno, Data de Publicação: DJe-137 03-06-2020)

<sup>33</sup> ARGUIÇÃO DE DESCUMPRIMENTO DE PRECEITO FUNDAMENTAL. ARTIGO 2º, PARÁGRAFO ÚNICO, DA LEI 6.496/2015 DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL - PR. VEDAÇÃO DE “POLÍTICAS DE ENSINO QUE TENDAM A APLICAR A IDEOLOGIA DE GÊNERO, O TERMO ‘GÊNERO’ OU ‘ORIENTAÇÃO SEXUAL’”. USURPAÇÃO DA COMPETÊNCIA PRIVATIVA DA UNIÃO PARA

---

LEGISLAR SOBRE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO. A PROIBIÇÃO GENÉRICA DE DETERMINADO CONTEÚDO, SUPOSTAMENTE DOUTRINADOR OU PROSELITISTA, DESVALORIZA O PROFESSOR, GERA PERSEGUIÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR, COMPROMETE O PLURALISMO DE IDEIAS, ESFRIA O DEBATE DEMOCRÁTICO E PRESTIGIA PERSPECTIVAS HEGEMÔNICAS POR VEZES SECTÁRIAS. A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE SOLIDÁRIA, LIVRE E JUSTA PERPASSA A CRIAÇÃO DE UM AMBIENTE DE TOLERÂNCIA, A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE E A CONVIVÊNCIA COM DIFERENTES VISÕES DE MUNDO. PRECEDENTES ARGUIÇÃO CONHECIDA E JULGADO PROCEDENTE O PEDIDO. 1. A competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (artigo 22, XXIV, da Constituição Federal) impede que leis estaduais, distritais e municipais estabeleçam princípios e regras gerais sobre ensino e educação, cabendo-lhes somente editar regras e condições específicas para a adequação da lei nacional à realidade local (artigos 24, §§ 1º e 2º, e 30, I e II, CRFB). Precedentes: ADF 457, Rel. Min. Alexandre de Moraes, Plenário, julgado em 24/4/2020; ADF 526, Rel. Min. Cármen Lúcia, Plenário, julgado em 8/5/2020; e ADF 467, Rel. Min. Gilmar Mendes, Plenário, julgado em 28/5/2020. 2. A vedação da abordagem dos temas de “gênero” e de “orientação sexual” no âmbito escolar viola os princípios da liberdade, enquanto pressuposto para a cidadania; da liberdade de ensinar e aprender; da valorização dos profissionais da educação escolar; da gestão democrática do ensino; do padrão de qualidade social do ensino; da livre manifestação do pensamento; e da livre expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença (artigos 1º, II e V; 5º, IV e IX; e 206, II, V, VI e VII, da Constituição Federal). 3. A cidadania, fundamento da República Federativa do Brasil assim como o pluralismo político, está consagrada na Constituição ao lado de objetivos fundamentais de construção de uma sociedade livre, justa e solidária e de combate à discriminação (artigos 1º, II e V; e 3º, I e IV, CRFB), sendo certo que o sistema político se funda na representação dos diversos setores da sociedade, todos com liberdade para alcançar o poder por meio de processo político livre e democrático e com educação que os habilite a exercer essa liberdade. 4. A neutralidade ideológica ou política pretendida pelo legislador municipal, ao vedar a abordagem dos temas de “gênero” e “orientação sexual”, esteriliza a participação social decorrente dos ensinamentos plurais adquiridos em âmbito escolar, mostrando-se não apenas inconstitucional, mas também incompatível com o nosso ordenamento jurídico. 5. Os artigos 205 e 206 da Constituição Federal e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e em atos dos demais agentes públicos especializados consubstanciam o arcabouço normativo que se alinha harmoniosamente para a formação política do estudante, habilitando-o a exercer sua cidadania. 6. A renovação de ideias e perspectivas é um elemento caro à democracia política, consoante consta do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, promulgado pelo Decreto 591, de 6 de julho de 1992, e no Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Protocolo de São Salvador), promulgado pelo Decreto 3.321, de 30 de dezembro de 1999, revelando exemplo de educação democrática. 7. O pluralismo de ideias, posto integrar o conceito de educação, constitui dever também da família, cabendo-lhe zelar pela liberdade de aprendizado e divulgação do pensamento, da arte e do saber, ao invés de condicionar à sua prévia concordância quanto ao conteúdo acadêmico, sob pena de esvaziar a capacidade de inovação, a oportunidade de o estudante construir um caminho próprio, diverso ou coincidente com o de seus pais ou professores. 8. A Constituição, para além do preparo para o exercício da cidadania, estabelece que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, visa ao pleno desenvolvimento da pessoa (artigo 205, CRFB). 9. A capacidade institucional da comunidade de especialistas em pedagogia, psicologia e educação, responsável pelo desenho de políticas públicas no setor, impõe a virtude passiva e a deferência do Poder Judiciário. Precedentes: RE 888.815, Relator p/ o acórdão Min. Alexandre de Moraes, Plenário, DJe de 21/3/2019; ADF 292, Rel. Min. Luiz Fux, Plenário, julgado em 1º/8/2018; ADC 17, Relator p/ o acórdão Min. Roberto Barroso, Plenário, julgado em 1º/8/2018. 10. A escola assegura o olhar profissional sob as crianças e adolescentes, vez que professores, pedagogos e psicólogos aliam a expertise com a impessoalidade, necessárias para assegurar uma formação mais ampla do aluno. Não à toa, a Constituição previu a valorização dos profissionais da educação escolar como um dos princípios do ensino (artigo 206, V, CRFB). 11. A Constituição Federal de 1988 erigiu a liberdade acadêmica à condição de direito fundamental, notadamente por sua relação intrínseca e substancial com a liberdade de expressão, com o direito fundamental à educação e com o princípio democrático. No mesmo sentido, destaca o Comitê dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais das Nações Unidas, criado para avaliar o cumprimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos pelos países signatários. 12. A “gestão

democrática do ensino público”, princípio previsto no artigo 206, VI, da CRFB, exige redobrada cautela quando se refere ao conteúdo programático da escola, vez que, ao permitir que as entidades religiosas e familiares ditem o conteúdo do ensino, o Estado legitimaria que as perspectivas hegemônicas se sobreponham às demais. 13. A liberdade dos pais de fazer que filhos recebam educação religiosa e moral de acordo com suas convicções, prevista no artigo 12 da Convenção Americana de Direitos Humanos, encontra limites nos princípios constitucionais que conformam o direito fundamental à educação, entre os quais se destacam a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber e o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (artigo 206, II e III, CRFB). 14. O Tribunal Constitucional Alemão, ao apreciar se a introdução da disciplina Educação Sexual em escolas públicas do ensino fundamental violaria norma da Lei Fundamental alemã que assegura aos pais direito natural de assistir e educar os filhos, assentou que, contanto que não haja proselitismo, a educação sexual integra o dever do Estado que não pode ser obstado pela vontade dos pais (BverfGE 47, 46, 21 de dezembro de 1977). 15. A “Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais” (2016) revela um cenário ainda bastante opressor: os expressivos casos de agressão verbal ou física por causa da orientação sexual e identidade de gênero provocam insegurança na escola, o que repercute na assiduidade do aluno e na evasão escolar. 16. É vedada a discriminação em razão do sexo, gênero ou orientação sexual. “Direito à busca da felicidade. Salto normativo da proibição do preconceito para a proclamação do direito à liberdade sexual”. Precedente: ADI 4.277, Rel. Min. Ayres Britto, Plenário, DJe de 14/10/2011. 17. A escola, sob a dimensão negativa das obrigações estatais, vocaciona-se a ser locus da pluralidade, cabendo ao poder público, sob a dimensão positiva das liberdades individuais, ensinar tais valores e combater perspectivas sectárias e discriminatórias, o que se concretiza também por meio do convívio social com o diferente. 18. In casu, o parágrafo único do artigo 2º da Lei 6.496/2015 do Município de Cascavel - PR, que veda a adoção de “políticas de ensino que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou ‘orientação sexual’”, viola a Constituição Federal, vez que (i) o estabelecimento de regras sobre o conteúdo didático e a forma de ensino usurpa competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação; e que (ii) a proibição genérica de determinado conteúdo, supostamente doutrinador ou proselitista, desvaloriza o professor, gera perseguições no ambiente escolar, compromete o pluralismo de ideias, esfria o debate democrático e prestigia perspectivas hegemônicas por vezes sectárias. 19. Arguição de descumprimento de preceito fundamental conhecida e julgado procedente o pedido, para declarar a inconstitucionalidade do parágrafo único do artigo 2º da Lei 6.496/2015 do Município de Cascavel – PR. (STF - ADPF: 460 PR 4000157-20.2017.1.00.0000, Relator: LUIZ FUX, Data de Julgamento: 29/06/2020, Tribunal Pleno, Data de Publicação: 13/08/2020)

<sup>34</sup> Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental. Constitucional. 2. Cabimento da ADPF. Objeto: artigos 2º, 3º, caput, da Lei 3.491, de 28 de agosto de 2015, do município de Ipatinga (MG), que excluem da política municipal de ensino qualquer referência à diversidade de gênero e orientação sexual. Legislação reproduzida por diversos outros municípios. Controvérsia constitucional relevante. Inexistência de outro instrumento capaz de resolver a questão de forma efetiva. Preenchimento do requisito da subsidiariedade. Conhecimento da ação. 3. Violação à competência da União para editar normas gerais sobre educação. 4. Afronta aos princípios e objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil relativos ao pluralismo político e à construção de uma sociedade livre, justa e solidária, sem quaisquer preconceitos. 5. Direito à liberdade de ensino, ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e ao fomento à liberdade e à tolerância. Diversidade de gênero e orientação sexual. 6. Normas constitucionais e internacionais proibitivas da discriminação: Declaração Universal dos Direitos Humanos, Convenção Americana sobre Direitos Humanos, Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, Princípios de Yogyakarta, Constituição Federal. 7. Violação à liberdade de ensinar, aprender, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. 8. Arguição julgada procedente para declarar a inconstitucionalidade dos trechos impugnados dos artigos 2º, 3º, caput, da Lei 3.491, de 28 de agosto de 2015, do município de Ipatinga, que excluem da política municipal de ensino qualquer referência à diversidade de gênero e à orientação sexual. (STF - ADPF: 467 MG 4000166-79.2017.1.00.0000, Relator: GILMAR MENDES, Data de Julgamento: 29/05/2020, Tribunal Pleno, Data de Publicação: 07/07/2020)

<sup>35</sup> Direito à educação. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental. Lei municipal que veda o ensino sobre gênero e orientação sexual, bem como a utilização desses termos nas escolas. Procedência do pedido. 1. Violação à competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e

Na ação, as advogadas alertam ainda que a Resolução 054/2021 inviabiliza políticas públicas “que visam a ampliação da responsabilidade do Estado diante das complexidades, múltiplas dimensões e tensões em torno dos temas igualdade racial, diversidade sexual e de gênero e liberdade religiosa”, e que a medida “adia indefinidamente um debate urgente para atender uma pauta ideológica”. Por fim, pediu-se a suspensão dos efeitos da Resolução nº 054/CME/2021, por meio da concessão de liminar *inaudita altera pars, nos termos do art. 305 do CPC*. De acordo com as advogadas, o *fumus boni iuris* estava amplamente configurado, com base na extensa legislação citada na ação; e o *periculum in mora* se caracterizava pela urgência de debates no âmbito escolar acerca das temáticas igualdade racial, diversidade sexual e de gênero e liberdade religiosa, necessários à construção de uma sociedade verdadeiramente consciente e igualitária.

A Liminar acabou sendo deferida pelo juiz plantonista, dr. Cássio André Borges dos Santos, em 21 de março de 2021, que apresentou o seguinte entendimento:

A revogação da Resolução 091/2020, como se vê, ainda que sem grande esforço argumentativo, representa retrocesso ou mesmo impedimento à continuidade do desenvolvimento de atividades afirmativas no âmbito da Capital, em descompasso

---

*bases da educação nacional (CF/88, art. 22, XXIV), bem como à competência deste mesmo ente para estabelecer normas gerais em matéria de educação (CF/88, art. 24, IX). Inobservância dos limites da competência normativa suplementar municipal (CF/88, art. 30, II). 2. Supressão de domínio do saber do universo escolar. Desrespeito ao direito à educação com o alcance pleno e emancipatório que lhe confere a Constituição. Dever do Estado de assegurar um ensino plural, que prepare os indivíduos para a vida em sociedade. Violação à liberdade de ensinar e de aprender (CF/88, arts. 205, art. 206, II, III, V, e art. 214). 3. Comprometimento do papel transformador da educação. Utilização do aparato estatal para manter grupos minoritários em condição de invisibilidade e inferioridade. Violação do direito de todos os indivíduos à igual consideração e respeito e perpetuação de estigmas (CF/88, art. 1º, III, e art. 5º). 4. Violação ao princípio da proteção integral. Importância da educação sobre diversidade sexual para crianças, adolescentes e jovens. Indivíduos especialmente vulneráveis que podem desenvolver identidades de gênero e orientação sexual divergentes do padrão culturalmente naturalizado. Dever do estado de mantê-los a salvo de toda forma de discriminação e opressão. Regime constitucional especialmente protetivo (CF/88, art. 227). 5. Declaração de inconstitucionalidade do art. 3º, X, da Lei 3.468/2015. Arguição de descumprimento de preceito fundamental julgada procedente. (STF - ADPF: 461 PR 4000158-05.2017.1.00.0000, Relator: ROBERTO BARROSO, Data de Julgamento: 24/08/2020, Tribunal Pleno, Data de Publicação: 22/09/2020)*

com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei 9.394/96) e mesmo com a Constituição Federal (art.206, III), sendo evidente o *fumus boni iuris* à revogação da Resolução 054/2021 que tornou sem efeito a Resolução 091/2020.

Infiro o perigo da demora a partir do adiamento provocado pela Resolução 054/2021 quanto ao necessário debate acerca da diversidade étnico-cultural no Município e atraso no implemento de políticas afirmativas na sociedade, com impacto direto nas diversas entidades do município com atividades voltadas a essa temática.

Como dito pelas autoras: "O *periculum in mora* se caracteriza justamente pela urgência de debates no âmbito escolar acerca das temáticas e igualdade racial, diversidade sexual e de gênero e liberdade religiosa, necessários à construção de uma sociedade verdadeiramente consciente e igualitária".

Com efeito, não vejo óbice à prestação da tutela de urgência, notadamente pela necessidade de continuidade de estudos dirigidos à educação para as relações étnico-raciais, diversidade sexual e gênero, e diversidade religiosa, cuja proibição não pode ser mantida, por a Resolução 054/2021 estar em descompasso com a LDB, que determina o debate no art. 26-A, não havendo que se falar em proibição local.

Ao longo da disputa jurídica, após as advogadas peticionarem pela cobrança de multa por descumprimento da liminar, o município apresentou um relatório técnico formulado pela Semed que tão somente demonstra o trabalho que anteriormente vinha sendo desenvolvido pela pasta no que se refere ao ensino das diversidades, mas não traz dados comprovando a aplicação destes temas em sala de aula ao longo de 2021. O processo está concluso para decisão desde outubro de 2021.

É preciso relatar ainda que após o deferimento da liminar suspendendo os efeitos da Resolução 054/2021, o mesmo grupo de vereadores ligados a Raiff Matos, que afirmam formar a bancada Evangélica da Câmara Municipal de Manaus<sup>36</sup>, buscou uma outra estratégia contra o ensino de diversidade nas escolas do município de Manaus. O vereador Marcel Alexandre (Pode) apresentou o Projeto de Decreto Legislativo nº 03/2021 propondo a revogação dos efeitos da Resolução 091/2020.

---

<sup>36</sup> [https://cultura.uol.com.br/cenarium/2021/12/31/184498\\_ensino-sobre-diversidade-e-questoes-etnico-raciais-empaca-nas-escolas-municipais-de-manaus.html](https://cultura.uol.com.br/cenarium/2021/12/31/184498_ensino-sobre-diversidade-e-questoes-etnico-raciais-empaca-nas-escolas-municipais-de-manaus.html)

Segundo o vereador, o projeto foi apresentado “em razão do encerramento do diálogo sobre o tema com a decisão judicial”<sup>37</sup>. O projeto foi aprovado e promulgado pela CMM. É preciso lembrar que Marcel Alexandre foi o autor da Lei Municipal nº 439/201738 que visava proibir “atividades e orientação com caráter político-pedagógico na grade curricular que reproduzam o conceito de ‘ideologia de gênero’ pelo qual os sexos masculino e feminino são ‘construções culturais e sociais’”. A Lei foi julgada inconstitucional pelo Tribunal de Justiça do Amazonas na ADIN nº 4004735-30.2017.8.04.0000, julgada em 19 de fevereiro de 2019<sup>39</sup>.

Findo esse relato, iniciaremos a análise de como o racismo está presente na Resolução 054/2021. Para isso precisamos destacar o entendimento do Supremo Tribunal Federal que reconhece as práticas LGBTfóbicas como uma forma de racismo social, o conceito de racismo religioso e teorias que demonstram como o racismo no Brasil está mais presente nas entrelinhas, no não dito.

Sobre o primeiro ponto, o STF julgou em 2019, a Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO) 26<sup>40</sup> na qual reconheceu a inconstitucionalidade na demora do Congresso Nacional em legislar sobre os crimes contra a população LGBTQIA+ e que tais práticas, até que se edite uma norma específica, devem ser enquadradas na Lei 7716/1989, que define o crime de racismo. A tese defendida teve como base o HC 82.424/RS (Caso Ellwanger) em que a Corte entendeu que discursos de ódio contra o povo judeu são uma espécie de racismo social, por segregarem e inferiorizarem o grupo alvo da discriminação.

Sobre o segundo ponto, o professor Sidnei Nogueira explica que a Intolerância Religiosa se adapta no tempo e no espaço e que tem a necessidade de “estigmatizar para fazer oposição entre o que é normal, regular, padrão, e o que é anormal, irregular, não padrão” (2020, p.19). Sobre a intolerância às religiões de matriz africana, o doutor em semiótica e Babalorixá alerta sobre o elo com o racismo:

O preconceito, a discriminação, a intolerância e, no caso das tradições culturais e religiosas de origem africana, o racismo se

---

<sup>37</sup> <https://www.cmm.am.gov.br/transparencia/camara-promulga-pdl-que-susta-os-efeitos-da-resolucao-do-conselho-municipal-de-educacao/>

<sup>38</sup> [http://sapl.cmm.am.gov.br/media/sapl/public/normajuridica/2017/2594/lei\\_439\\_de\\_03\\_03\\_2017.pdf](http://sapl.cmm.am.gov.br/media/sapl/public/normajuridica/2017/2594/lei_439_de_03_03_2017.pdf)

<sup>39</sup> <https://amazonasatual.com.br/tjam-barra-lei-que-veta-discussao-de-ideologia-de-genero-nas-escolas-de-manauas/>

<sup>40</sup><https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4515053>. Acesso em: 02 fev. 2022.

caracterizam pelas formas perversas de julgamentos que estigmatizam um grupo e exaltam outro, valorizam e conferem prestígio e hegemonia a um determinado “eu” em detrimento de “outrem”, sustentados pela ignorância, pelo moralismo, pelo conservadorismo e, atualmente, **pelo poder político** – os quais culminam em ações prejudiciais e até certo ponto criminosas contra um grupo de pessoas com uma crença considerada não hegemônica (NOGUEIRA, 2020, p.19) (grifo nosso).

Quanto ao terceiro ponto, iremos trazer as observações de Lélia Gonzalez no ensaio “A categoria político-cultural de amefricanidade”, assim como o conceito de discriminação indireta. A autora afirma que na América Latina (portanto, no Brasil), em função da colonização ibérica, ocorre um racismo disfarçado ou por denegação, no qual predominam teorias como a da miscigenação e da democracia racial (2020, p. 130). Lélia explica que isso se deve às experiências históricas que Portugal e Espanha tiveram com povos racializados, como os Mouros, antes da chegada ao continente americano.

Sabemos que as sociedades ibéricas se estruturaram a partir de um modelo rigidamente hierárquico, onde tudo e todos tinham seu lugar determinado (até mesmo o tipo de tratamento nominal obedecia às regras impostas pela legislação hierárquica). Enquanto grupos étnicos diferentes e dominados, mouros e judeus eram sujeitos a violento controle social e político. As sociedades que vieram a constituir a chamada América Latina foram as herdeiras históricas das ideologias de classificação social (racial e sexual) e das técnicas jurídico-administrativas das metrópoles ibéricas. Racialmente estratificadas, dispensaram formas abertas de segregação, uma vez que as hierarquias garantem a superioridade dos brancos enquanto grupo dominante” (GONZALEZ, 2020, p. 131).

Adilson Moreira, em Tratado de Direito Antidiscriminatório, ensina que normas jurídicas, políticas públicas ou decisões institucionais podem não trazer nenhuma regra especificamente prejudicial a um determinado grupo e mesmo assim conter teor discriminatório.

A discriminação indireta designa uma norma ou prática institucional que tem um impacto desproporcionalmente negativo sobre um grupo vulnerável. Essa norma ou prática pode ser neutra porque a pessoa ou instituição responsável não tinha intenção de prejudicar um grupo específico. Entretanto, ela pode ser aparentemente neutra porque, na verdade, encobre o interesse de uma pessoa ou instituição em discriminar certo grupo de indivíduos. (...) O conceito de discriminação indireta deve reconhecer que uma norma pode utilizar um elemento

aparentemente neutro, mas que opera como um elemento para atingir grupos específicos, como uma norma que estabelece a exigência de comprovação de status econômico ou formação acadêmica com objetivo de eliminar possíveis candidatos negros, uma vez que o número de pessoas negras com formação superior na nossa sociedade é significativamente inferior ao de pessoas brancas” (MOREIRA, 2020, p 401-402).

Com base no exposto, podemos afirmar que ao suspender a Educação para as Relações Étnico-Raciais, Diversidade Sexual, Gênero e Diversidade Religiosa no Sistema Municipal de Ensino de Manaus, a Resolução 054/2021 foi um instrumento à serviço do racismo em diversas manifestações desse crime previsto na CF/88<sup>41</sup>.

Racismo do ponto de vista étnico-racial, porque está criou barreiras para que uma Lei Federal (10.639/2003), que é fruto de uma luta histórica do Movimento Negro por inclusão e reparação histórica, seja aplicada nas escolas.

Racismo social porque se baseia em concepções religiosas conservadoras (basta observar que a iniciativa parte da bancada evangélica da CMM) que se opõem ao debate sobre diversidade sexual e de gênero na sala de aula alegando que os alunos estariam expostos a uma suposta “ideologia de gênero”, um termo que não possui base científica.

Racismo religioso impede que a diversidade religiosa seja demonstrada aos estudantes. Mais uma vez é importante destacar o credo dos indivíduos que provocaram a aprovação da Resolução 054/2021 e a visão depreciativa e preconceituosa em relação às Religiões de Matriz Africana. E Manaus foi palco de episódios dessa natureza no âmbito escolar, justamente ao se tentar aplicar a Lei 10.639/2003<sup>42</sup>.

Racismo institucional, pois a aprovação da Resolução 054/2021 foi motivada e referendada por agentes públicos predominantemente pertencentes (ou com passibilidade) ao grupo racial dominante (branco), que impuseram seu poder, em

---

<sup>41</sup>Art. 5º, XLII - a prática do **racismo** constitui crime inafiançável e **imprescritível**, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;

<sup>42</sup> Em 2012, alunos evangélicos da Escola Estadual Senador João Bosco de Lima, localizada no bairro Cidade Nova, zona norte de Manaus, organizaram um protesto e se recusaram a fazer um trabalho sobre preservação da cultura étnico-racial brasileira por entenderem que se tratava de uma apologia ao satanismo e ao homossexualismo. <https://www.acritica.com/channels/cotidiano/news/alunos-evangelicos-se-recusam-a-fazer-trabalho-sobre-a-cultura-afro-brasileira>. Acesso em: 02 fev. 2022.

nome das instituições as quais estão ligadas (CME, CMM e executivo municipal), para impor suas ideias e causar um impacto negativo a grupos minoritários.

Por fim, racismo estrutural porque é aquele em sentido mais amplo (vide primeiro capítulo deste trabalho), cujos tentáculos estão em áreas como o direito, a administração pública, a educação- como é o caso da Resolução 054/2021- ditando as regras da sociedade, dizendo o que é certo ou errado, quem deve ser visto como cidadão e gozar de direitos e quem são aqueles que devem permanecer nas margens. São instrumentos em constante reinvenção para manter “a regra”, o status quo, impedindo qualquer possibilidade de munição aos sujeitos considerados inferiores ou mesmo não humanos. E, nessa guerra, o conhecimento é um instrumento de empoderamento que não convém ao grupo dominante que os grupos por ele subjugados tenham acesso.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo desta pesquisa podemos perceber como o racismo está intimamente ligado às estratégias de manutenção de poder de uma elite que aqui se formou a partir da colonização portuguesa e que ainda hoje goza de privilégios.

Vimos que teorias sobre uma suposta superioridade do branco europeu estratificaram uma sociedade que marginalizou seus povos originários e as populações africanas sequestradas e para cá trazidas para servir como mão-de-obra escrava.

Verificamos que o Direito também deu sua contribuição nesse sentido, com leis que nem sempre segregaram explicitamente, pois a discriminação racial também pode estar nas entrelinhas, na dificuldade de acesso a um determinado direito.

Em um breve resumo histórico, constatamos a luta do Movimento Negro por educação, pois se entendeu que esta poderia ser a ponte para a inclusão e a ascensão social dos ex-escravizados e seus descendentes.

E essa luta se deu tanto na cobrança de políticas educacionais por parte do poder público, como na oferta de cursos de alfabetização e formação profissional por instituições negras como, por exemplo, a Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental do Negro.

Vimos também que com o amadurecimento dessa agenda, passou-se a reivindicar a inclusão no currículo oficial do ensino de história e cultura africana. Era preciso romper com o conhecimento eurocêntrico (e também racista) nas salas de aula para que os alunos pudessem compreender a pluralidade da população brasileira. E o foco na escola se dá por este ser um espaço importante de reprodução de ideias que reduzem o negro ao não-ser, ao outro, ao não humano.

Vimos que o Brasil reconheceu a dívida histórica com a população negra durante a Conferência de Durban, em 2001, e se propôs a implementar políticas de reparação. Assim, em 2003, enfim o ensino de história e cultura afrobrasileira torna-se obrigatório por meio da Lei 10.639.

A entrada em vigor da 10.639/03, no entanto, não significa que ela venha sendo implementada em sua totalidade. Reforçamos mais uma vez a força do racismo e suas diversas formas de manifestação. E é nesse ponto que chegamos à Resolução 054/2021. O texto do documento em si não expressou qualquer vedação de cunho racial, mas basta um olhar mais atento e crítico para captar os interesses em jogo. Até porque os sujeitos envolvidos em nenhum momento tentaram esconder suas opiniões, interesses, estratégias e preconceitos. Na ânsia de manter satisfeito seu eleitorado, relegaram a segundo plano a Constituição, legislação federal e tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário. Nesse jogo, perdem também os alunos, que estão tendo seus direitos negados.

Que esta pesquisa possa ser um instrumento de denúncia, de registro histórico e de reflexão sobre o Direito. Que a escola possa ser em breve, um espaço de resgate da dignidade e da formação de sujeitos críticos e com uma visão de mundo plural e solidária capaz de transformar o Brasil em uma sociedade verdadeiramente democrática. Porque enquanto existir racismo, não haverá democracia.

## REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

ARAUJO, Luiz Alberto David. **A Questão da Diversidade e a Constituição de 1988**. In: FERRAZ, Carolina Valença; LEITE, Glauber Salomão (coord). *Direito à diversidade*. São Paulo: Atlas, 2015. p.18-26.

ARROYO, Miguel G. **Paulo Freire em Tempo de Exclusão**. In: FREIRE, Ana Maria de Araújo (org). 2. ed. rev. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017. p. 1895-206.

BERSANI, Humberto. **Racismo Estrutural e direito à desestratificação: um estudo a partir das relações de trabalho**. Belo Horizonte: Casa do Direito, 2020.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli carneiro; Polén, 2019.

BORGES, Juliana. **Encarceramento em massa**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

BOTELHO, Denise. **Religiões afro-indígenas e o contexto de exceções de direitos**. In:CÁSSIO, Fernando (org). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. Ed. Boitempo. Edição do Kindle, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 01 jul. 2019.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 28 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 7.716 de 5 de janeiro de 1989.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7716.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm). Acesso em: 01 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.228 de 20 de julho de 2010.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm). Acesso em: 01 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.771 de 29 de agosto de 2012.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em 01 jul 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.990 de 9 de junho de 2014.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm). Acesso em: 01 jul 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.465 de 3 de julho de 1968.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/l5465.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%205.465%2C%20DE%203%20DE%20JULHO%20DE%201968.&text=Disp%C3%B5es%20s%C3%B4bre%20o%20preenchimento%20de,eu%20sanciono%20a%20seguinte%20Lei%3A&text=2%C2%BA%20O%20Poder%20Executivo%20regulamentar%C3%A1,de%2090%20\(noventa\)%20dias](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5465.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%205.465%2C%20DE%203%20DE%20JULHO%20DE%201968.&text=Disp%C3%B5es%20s%C3%B4bre%20o%20preenchimento%20de,eu%20sanciono%20a%20seguinte%20Lei%3A&text=2%C2%BA%20O%20Poder%20Executivo%20regulamentar%C3%A1,de%2090%20(noventa)%20dias). Acesso em: 01 jul 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação/Secad.** Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.** 2004.

BRASIL. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Diretrizes+curriculares+nacional+>

para+a+educa%C3%A7%C3%A3o+das+rela%C3%A7%C3%B5es+%C3%A9tnicora  
ciais+e+para+o+ensino+de+hist%C3%B3ria+e+cultura+afro-  
brasileira+e+africana/f66ce7ca-e0c8-4dbd\_8df3-4c2783f06386?version=1.2. Acesso  
em: 30 jun. 2019.

CAMPELLO, André Barreto. **Manual Jurídico da Escravidão**. Paco e Littera. Edição  
do Kindle. 2018

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o Colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em:  
<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 01 jul.  
2019.

DIAS, L. R. **Quantos passos foram dados? A questão de raça nas leis  
educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003**. In: ROMÃO, J. (org.) História  
da Educação dos Negros e Outras Histórias. Brasília: MEC/Secad, 2005.

DUSSEL, Enrique. **Europa, modernidade e eurocentrismo**. In: Lander, Edgardo  
(org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-  
americana, p. 55-70. Buenos Aires: Clacso, 2005.

FERRAZ, Carolina Valença; LEITE, Glauber Salomão (coord). **Direito à diversidade**.  
São Paulo: Atlas, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 69 ed. Rio de Jairo/São Paulo: Paz e Terra,  
2019.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o  
regime da economia patriarcal**. 49 ed. São Paulo: Global, 2004.

GARRIDO, Mírian Cristina de Moura. **Nas Constituições dos Discursos sobre Afro-brasileiros: uma análise histórica da ação militante no processo de elaboração da Constituição Federal de 1988**. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

GIROUX, Henry A. **Recordando o Legado da Pedagogia do Oprimido**. In: FREIRE, Ana Maria de Araújo (org). 2ª. Ed. rev. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017. p. 43-48.

GIUGLIANI, Beatriz. **O estigma da raça: crianças negras, educação básica e racismo**. Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, v. 3, n. 1, 2014.

FREIRE, Ana Maria de Araújo (org). 2 ed.. rev. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017. p. 43-48.

GOMES, Laurentino. **Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares**, v. 1, 1 ed., Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G.e. **Movimento Negro e Educação**. Revista Brasileira de Educação. Set-dez 2000, nº15. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 nov 2021.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Flávia Rios, Márcia Lima. (org), 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

G1. **Há quase quase 10 anos, Manaus é rota de imigrantes vítimas da fome e catástrofes naturais**. Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/manaus-de-todas-as-cores/2017/noticia/ha-quase-10-anos-manau-e-rota-de-refugiados-vitimas-da-fome-e-catastrofes-naturais.ghtml>. Acesso em: 01 jul. 2021.

G1. **Luta e superação marcam história do quilombo de São Benedito em Manaus**. Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/manaus-de-todas-as-cores/2017/noticia/luta-e-superacao-marcam-historia-do-quilombo-de-sao-benedito-em-manau.ghtml>. Acesso em: 04 jul. 2019.

GUERRA, Gleidis Roberta. **Legislação e Políticas Públicas de Inclusão e Multiculturalidade**. Valinhos, 2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE. **Conheça o Brasil- população cor ou raça**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html#:~:text=De%20acordo%20com%20dados%20da,1%25%20como%20amar elos%20ou%20ind%C3%ADgenas>. Acesso em: 20 jul, 2021.

IENSUE, Geziela. **Valorizando a Diferença: O Acesso ao Ensino Superior pelos Afrodescendentes a partir da Política de Cotas**. FERRAZ, Carolina Valença; LEITE, Glauber Salomão (coord). *Direito à diversidade*. São Paulo: Atlas, 2015. p. 321-360.

JUNIOR, José Alcebíades de Oliveira. **Diversidade Cultural e a Efetivação dos Direitos Humanos**. In: FERRAZ, Carolina Valença; LEITE, Glauber Salomão (coord). *Direito à diversidade*. São Paulo: Atlas, 2015. p. 27-42.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação- episódios de racismo cotidiano**. Tradução Jess Oliveira. 1ed. Rio de Janeiro:Cobogó, 2019

MANAUS. **Resolução 054/2021 do Conselho Municipal de Educação**. Disponível em: <https://cme.manaus.am.gov.br/atos-normativos/resolucoes/resolucoes-2021/>. Acesso em: 19 mar. 2021.

MANAUS. **Resolução 091/2020 do Conselho Municipal de Educação**. Disponível em <https://cme.manaus.am.gov.br/atos-normativos/resolucoes/resolucoes-2020/>. Acesso em: 19 mar. 2021.

MBEMBE, Achile. **Crítica da Razão Negra**. 3 ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MELO, Daniel Ramos da Silva; SILVA, Andréia Rosalina. **Sociedade de classes brasileiras e negritude socialização e relações raciais**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2018.

MORENO, Ana Carolina. **Taxa de jovens negros no ensino superior avança, mas ainda é metade da taxa dos brancos**. Portal G1. Publicada em 06 nov. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/11/06/taxa-de-jovens-negros-no-ensino-superior-avanca-mas-ainda-e-metade-da-taxa-dos-brancos.ghtml>. Acesso em: 25 nov. 2019.

MOREIRA, Adilson José. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MOREIRA, Adilson José. **Tratado de direito antidiscriminatório**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do Negro Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. **Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo**. Cadernos Penesb, Niterói, n. 12, p. 169-203, 2010. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002208484>. Acesso em: 25 nov. 2019.

MUNANGA, Kabenguele. **Negritude- Usos e sentidos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado**. 1. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor: Identidade, raça e gênero no Brasil**. São Paulo: Summus, 2003.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância Religiosa**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020.

NUNES, Rizzatto. **O princípio da dignidade da pessoa humana: doutrina e jurisprudência**. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

OLIVEIRA, Dennis de. **Racismo Estrutural: uma perspectiva histórico-crítica**. 1 ed. São Paulo: Editora Dandara, 2021.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos**. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

PORTAL GELEDÉS. **Lei de Cotas – a desinformação e o paralelo histórico**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/lei-de-cotas%E2%80%8B-desinformacao-e-o-paralelo-historico/#:~:text=%E2%80%9COs%20estabelecimentos%20de%20ensino%20m%C3%A9dio,com%20suas%20fam%C3%ADlias%20na%20zona>. Acesso em: 20 jul 2021.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. In: Espacio Abierto, v. 28, núm. 1, 2019, -Marzo, pp. 255-301. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela. Disponible em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12262976015>. Acesso em: 25 nov. 2020.

RAMOS, Luciana de Souza. **O direito achado na encruzilhada: territórios de luta, (re) construção da justiça e reconhecimento de uma epistemologia jurídica afro-diaspórica**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2019.

ROCHA, Marcelo Hugo da. **Direito à educação digna e ação civil pública**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

ROMÃO, Jeruse. **Educação, instrução e alfabetização de adultos negros no Teatro Experimental do Negro**. In: ROMÃO, Jeruse (org). História da educação do

negro e outras histórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SALES, Augusto dos Santos (org). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SAMPAIO, Patricia Melo. **Os fios de Ariadne: fortunas e hierarquias sociais na Amazônia, século XIX**. 2 ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

SANTOS, Ludmila Helena Rodrigues dos. **Educação e relações étnico-raciais: a escola e o combate ao racismo**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2018.

SANTOS, Natália Neri da Silva. **A voz e a palavra do movimento negro na assembleia nacional constituinte (1987/1988): um estudo das demandas por direitos**. Fundação Getulio Vargas. Escola de Direito de São Paulo. Dissertação, 2015

SCHILLING, F., & Miyashiro, S. G. (2008). **Como incluir? O debate sobre o preconceito e o estigma na atualidade** . Educação E Pesquisa, 34(2), 243-254.  
<https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000200003>

SCHROEDER, Joachim. **A Pedagogia do Oprimido na Alemanha**. In: FREIRE, Ana Maria de Araújo (org). 2 ed. rev. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.p. 56-74.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. 1 ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Márcia. **Da interdição às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros, negros e escolas profissionais, técnicas e tecnologias**. In:ROMÃO, Jeruse (Org.). História da educação do negro e outras histórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, P. B. G. e. (2008). **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, 30(3)**. Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>

SILVÉRIO, V. R. **Ação Afirmativa e o Combate do Racismo Institucional no Brasil**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, n. 117, 219-246, nov. 2002.

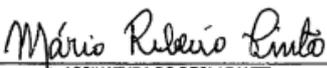
VERGOLINO-HENRY, Anaíza; FIGUEIREDO, Arthur Napoleão. **A presença africana da Amazônia colonial: uma notícia histórica**. Belém: Arquivo Público do Pará, 1990.

VIEIRA, Hectos Luís Cordeiro. Diretos humanos, racismo e cotas raciais: a construção de uma democracia antirracista com base em reconhecimento e consideração. **Revista Perseu**, n. 17, ano 12, 2019. Disponível em: <http://revistaperseu.fpabramo.org.br/index.php/revista-perseu/article/view/299/246>. Acesso em: 04 jul. 2019.

**ANEXOS**

## 01 - RESOLUCAO\_054\_CME\_2021

Manaus, terça-feira, 16 de março de 2021

NADA A DECLARAR.
DECLARO QUE NÃO POSSUO QUALQUER OUTRO BEM QUE NÃO OS ENUMERADOS NESTE FORMULÁRIO E RESPONSABILIZO-ME PELA AUTENTICIDADE DAS DECLARAÇÕES AQUI PRESTADAS. "Declaração feita em conformidade com o artigo 2º da Lei nº 8.730, de 10/11/1993".
MANAUS, 26 DE NOVENBRO DE 2020

ASSINATURA DO DECLARANTE

## CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO Nº 054/CME/2021  
APROVADA EM 25/02/2021

Suspende os efeitos da Resolução 091/CME/2020, que estabelece orientações de forma a garantir a inclusão da Educação para as Relações Étnico-Raciais, Diversidade Sexual e Gênero, bem como Diversidade Religiosa, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus e dá outras providências.

O PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS, no uso das atribuições legais, conferidas pela Lei nº 377, de 18.12.1996, alterada pelas Leis nº 528, de 07.04.2000 e nº 1.107, de 30.03.2007,

**CONSIDERANDO** a Lei Municipal nº 512, de 13 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a criação e organização do Sistema Municipal de Ensino de Manaus;

**CONSIDERANDO** o disposto no art. 205 e 206 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988;

**CONSIDERANDO** o disposto nos arts. 2º e 3º da LDBEN n. 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

**CONSIDERANDO** o disposto no art. 1º da CF/88 em que assenta a República Federativa do Brasil como Estado Democrático de Direito, tendo como fundamentos a cidadania e a dignidade da pessoa humana;

**CONSIDERANDO** o princípio da gestão democrática insculpido no inciso VI do art. 206 da CF/88 c/c inciso VIII, art. 3º da LDBEN n. 9.394/96;

**CONSIDERANDO** que o Conselho Municipal de Manaus se constitui como instrumento mediador entre a Sociedade Civil e o Poder Público Municipal na discussão, elaboração e implementação das políticas municipais de educação, da gestão democrática do ensino público e na defesa da educação de qualidade para todo o município, conforme preconiza seu Regimento Interno;

**CONSIDERANDO** a repercussão que ocorreu com o advento da Resolução nº 091/CME/2020 a ensejar ampla discussão a fim esclarecer a essência e seus respectivos fundamentos em atendimento ao interesse público;

**CONSIDERANDO**, ainda, que a matéria em questão já fora objeto de Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) - processo nº 4004735-30.2017.8.04.0000, proposta pelo Ministério Público do Estado do Amazonas;

**CONSIDERANDO** a deliberação em reunião ordinária do Colegiado, datada de 18.02.2021;

**CONSIDERANDO**, ainda, o Ofício nº 21/2021 - GVRM/CMM, que solicita a suspensão dos efeitos da Resolução nº 091/CME/2020 para uma análise completa da sua aplicabilidade, no sistema de ensino de Manaus, pelas autoridades competentes,

## RESOLVE:

**Art. 1º.** Suspender os efeitos da Resolução nº 091/CME/2020, que estabelece orientações de forma a garantir a inclusão da Educação para as Relações Étnico-Raciais, Diversidade Sexual e Gênero, bem como Diversidade Religiosa, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus.

**Parágrafo único:** a suspensão tem como finalidade:

I - amplo debate envolvendo os órgãos do sistema Municipal de Ensino (SME), órgãos de controle externo, Poder Legislativo e segmentos afetos à matéria;

II - o conhecimento pleno da Resolução, sua essência e fundamentos, sobretudo sua aplicabilidade no âmbito do Sistema Municipal de Ensino (SME);

III - o aprimoramento ou redimensionamento da Resolução com vistas ao atendimento das demandas sociais e de interesse público.

**Art. 2º.** Determinar a constituição de comissão transitória para organizar estudos e realizar audiência (s) pública (s), podendo ser por meio de ferramentas de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), envolvendo todos os órgãos do Sistema de Ensino de Manaus, segmentos da sociedade afetos à matéria, órgãos de controle, Poder Legislativo e outros.

**Art. 3º.** O período de suspensão será de 90 (noventa) dias, prorrogável em caso de necessidade, a ser deliberado pelo Colegiado do Conselho Municipal de Educação de Manaus.

**Art. 4º.** Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação no Diário Oficial do Município de Manaus.

TIAGO LIMA E SILVA  
Presidente do CME/Manaus

SECRETARIA MUNICIPAL DA MULHER,  
ASSISTÊNCIA SOCIAL E CIDADANIA

## PORTARIA Nº 061/2021-SEMASC

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DA MULHER, ASSISTÊNCIA SOCIAL E CIDADANIA, no exercício da competência que lhe confere o artigo 128, inciso II, da Lei Orgânica do Município,

**CONSIDERANDO** o inciso IX do artigo 37 da Constituição Federal, combinado com o artigo 106 da Lei Orgânica do Município, a Lei nº 1.425, de 26 de março de 2010, e o Decreto nº 544, de 26 de maio de 2010, que disciplinam a Contratação de Pessoal por Tempo Determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público;

**CONSIDERANDO** a Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, do Ministério da Saúde que declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência de Infecção Humana pelo novo Coronavírus (COVID-19);

**CONSIDERANDO** o 5º Edital de Convocação, publicado no D.O.M. 5037, de 18/02/2021, que convocou 07 (sete) Técnicos com Formação em Serviço Social, 02 (dois) Técnicos com Formação em Psicologia, e 02 (dois) Assistentes Administrativo classificados no EDITAL DE CREDENCIAMENTO PARA CONTRATAÇÃO EMERGENCIAL DE RECURSOS HUMANOS, publicado no Diário Oficial do Município - D.O.M. nº 4831, de 04/05/2020, homologado pela Portaria nº 061/2020-SEMASC, D.O.M. nº 4851, de 29/05/2020;

**02 - RESOLUCAO\_091\_CME\_2020**

Manaus, quarta-feira, 13 de janeiro de 2021

VAMOS COMBATER O

# Caramujo Africano



VOCÊ MESMO PODE COLETAR,  
SIGA OS PASSOS:

- 1º Passo:** Diferencie os caramujos nativos dos africanos.
- 2º Passo:** Faça a coleta com as mãos devidamente protegidas com luvas ou sacos plásticos.
- 3º Passo:** Deposite os caramujos em sacos plásticos.
- 4º Passo:** Esmague os caramujos nos sacos.
- 5º Passo:** Coloque um pouco de sal ou cal no saco com os caramujos esmagados.
- 6º Passo:** Coloque os sacos com os caramujos nas lixeiras próximo ao horário em que o carro coletor passar.

- Não use venenos para matar caramujo, para não contaminar o solo, plantas, animais ou pessoas.
- Mantenha limpo o seu quintal ou terreno. Restos de madeira, material de construção, lixo, telhas, tijolos etc. são excelentes locais para proliferação do molusco.
- Só pegue o molusco envolvendo as mãos com sacos plásticos ou luvas.
- Crianças abaixo de 12 anos não podem coletar caramujos, para evitar acidentes.
- As comunidades são responsáveis pela coleta e destinação correta dos caramujos em Manaus.

📞 INFORMAÇÕES

**SEMMAS: 0800 -92-2000**

Fonte: Semmas

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO Nº 091/CME/2020  
APROVADA EM 29/12/2020

**ESTABELECE** orientações de forma a garantir a inclusão da Educação para as Relações Étnico-Raciais, Diversidade Sexual e Gênero, bem como Diversidade Religiosa, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus.

O **PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO** no uso de suas atribuições legais,

**CONSIDERANDO** o teor do fundamento prescrito no arcabouço jurídico nacional e internacional que rege a legitimidade no trabalho com os temas relacionados à Educação para as Relações Étnico-Raciais, Diversidade Sexual e Gênero, bem como Diversidade Religiosa;

**CONSIDERANDO** a obrigatoriedade de sua inclusão no Currículo Oficial de Ensino das Redes de Educação;

**CONSIDERANDO** os princípios dos Direitos Humanos consagrados em instrumentos internacionais, especialmente a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Declaração da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata;

**CONSIDERANDO** os Princípios de Yogyakarta que "refletem a aplicação da legislação de Direitos Humanos internacionais à vida e à experiência das pessoas de orientações sexuais e identidade de gênero diversa e nenhum deles deve ser interpretado como restringindo, ou de qualquer forma limitando, os direitos e liberdades dessas pessoas, conforme reconhecidos em leis e padrões internacionais, regionais e nacionais";

**CONSIDERANDO** o que estabelecem os Arts. 1º, 2º, 3º e 4º dos Princípios Fundamentais o Art. 5º dos Direitos e Garantias Fundamentais e os Arts. 205, 206, 214, 215, 216-A, da Constituição da República Federativa do Brasil;

**CONSIDERANDO** as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que estabelecem as Diretrizes e Bases da Educação para inclusão no Currículo da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena;

**CONSIDERANDO** a Lei 11.635, de 21.01.2007, que instituiu o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa;

**CONSIDERANDO** a Nota Técnica nº 24/2015 – CGDH/DPEDH/MEC, que orienta o debate em torno da dimensão de Gênero e Orientação Sexual nos planos de educação;

**CONSIDERANDO** a ADI nº 40004735-30.2017.8.040000 que declara a inconstitucionalidade da Lei Municipal nº 439/2017, que versava sobre a proibição da reprodução do conceito de ideologia de gênero;

**CONSIDERANDO** a estratégia 1.11 da meta 1, 2.8 e 2.9 da Meta 2, 3.4 da Meta 3, 4.3 da Meta 4, 6.1 da Meta 6, 7.2, 7.8, 7.19, 7.28 e 7.29 da Meta 7, 10.3 da Meta 10, 11.1 da Meta 11, 15.5 da Meta 15, do Plano Municipal de Educação do Município de Manaus;

**CONSIDERANDO** a Lei nº 2146, de 05.07.2016, que institui a terceira semana do mês de maio como Semana da Liberdade Religiosa;

**CONSIDERANDO** a Lei nº 2009/2015 que institui, no calendário oficial do município de Manaus, o Dia Municipal da Diversidade Étnico-Racial, a ser celebrado anualmente no dia 21 de março;

Manaus, quarta-feira, 13 de janeiro de 2021

**CONSIDERANDO** o teor do **Processo nº 026/CME/2019**, que trata da Minuta de Resolução que estabelece as orientações para inclusão da temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais, Diversidade Sexual e Gênero e Diversidade Religiosa na elaboração, reelaboração e implementação de sua Proposta Curricular, Proposta Pedagógica e do Projeto Político Pedagógico do Sistema Municipal de Ensino;

**CONSIDERANDO** o **Parecer nº 091/CME/2020**, da lavra do Conselheiro Luiz Carlos Albuquerque de Souza e a Decisão Plenária aprovada em Sessão Extraordinária do dia 29.12.2020,

**RESOLVE:**

**Art. 1.º** - Estabelecer orientações para inclusão da temática da Educação para as Relações Étnico-raciais, Diversidade Sexual e Gênero e Diversidade Religiosa na elaboração, reelaboração e implementação de sua Proposta Curricular, Proposta Pedagógica e do Projeto Político Pedagógico, no Sistema Municipal de Ensino.

**Parágrafo Único.** As orientações têm como objetivo prevenir e combater quaisquer formas de preconceito, discriminação, racismo, homofobia e intolerâncias correlatas.

**Art. 2.º** - As orientações foram organizadas de forma a subsidiar o trabalho pedagógico dos professores e professoras quanto à temática da Diversidade na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e suas modalidades.

**Parágrafo Único.** O ensino e abordagem dessas temáticas têm por objetivo o reconhecimento da identidade, valorização e respeito do ser humano, independentemente das diferenças, sem a pretensão de promover quaisquer ideologias ou interferir nos valores pessoais, contribuindo para uma convivência harmoniosa e para a Cultura de Paz.

**Art. 3.º** - As orientações pedagógicas devem estabelecer conexões com todos os conteúdos da educação e podem ser trabalhados de forma interdisciplinar.

**Art. 4.º** - A formação continuada dos professores, professoras e dos demais profissionais da educação contemplará as temáticas da Diversidade Étnico-Racial, de Gênero, Sexual e Religiosa, de forma teórica, prática e interdisciplinar, o acesso permanente às informações, vivência e atualização dos conhecimentos.

**Art. 5.º** - As temáticas devem ser inseridas no âmbito de toda a Educação Básica, podendo ser abordada em todos os componentes curriculares, em sintonia com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Amazonense (RCA).

**Art. 6.º** - As datas de significado histórico, político e cultural deverão ter destaque e alvo de ações Educativas de Combate ao Racismo, Discriminação e correlatos, como forma de oportunizar espaços de reflexão sobre os temas aos quais estão relacionadas, sempre em consonância com os princípios de Consciência Política e Histórica da Diversidade e Fortalecimento de Identidade e de Direitos.

**Art. 7.º** - O Estado brasileiro é laico e, não cabe à escola realizar proselitismo religioso, devendo apenas assegurar o conhecimento e construção de uma cidadania de respeito à Diversidade Religiosa.

**Art. 8.º** - O trabalho com gênero consiste em propostas teóricas e reflexivas que buscam combater as violências de gênero, defendendo o respeito às diferenças, à diversidade e entendendo que a sociedade é plural e a escola deve discutir a exclusão e as formas variadas de preconceito.

**Art. 9.º** - Os estudos de gênero, devem estar voltados para ajudar a desenvolver um olhar mais metódico para processos que consolidam diferenças de valor entre o masculino e o feminino e geram desigualdades, cabendo à escola mitigar o aumento da discriminação e dos preconceitos arraigados, fomentar a reflexão sobre essas assimetrias e combater as relações autoritárias.

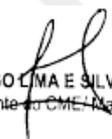
**Art. 10** - A Educação para as Relações Étnico-Raciais está em consonância com as demandas educacionais contemporâneas que têm suporte na concepção de igualdade, na multidisciplinaridade e na diversidade étnico-racial tendo como foco básico o ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena.

**Art. 11** - A escola deve constituir-se em um lócus privilegiado para promoção da cultura do reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos às diferenças.

**Art. 12** - As disposições contidas nesta Resolução devem ser acompanhadas por toda a sociedade civil organizada, pelos órgãos de controle e especialmente pelo Conselho Municipal de Educação de Manaus.

**Art. 13** - Esta Resolução entra em vigor a partir de sua publicação no Diário Oficial do Município de Manaus.

**SALA DAS SESSÕES PLENÁRIAS DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**, em Manaus, 29 de dezembro de 2020.

  
TIAGO LIMA E SILVA  
Presidente do CME/Manaus

**RESOLUÇÃO Nº 0146/CME/2020**  
**APROVADA EM 03/12/2020**

O **CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS**, no uso das atribuições legais conferidas pela Lei nº 377, de 18.12.1996, alterada pelas Leis nº 528, de 07.04.2000 e nº 1.107 de 30.03.2007,

**CONSIDERANDO** o teor do **Processo nº 146/CME/2020**, que trata da solicitação de Credenciamento e Autorização de Funcionamento da Educação Infantil, fase Pré-escola (4 e 5 anos) e do Ensino Fundamental, Anos Iniciais (1º ao 5º ano) da ESCOLA MUNICIPAL HIRAN DE LIMA CAMINHA;

**CONSIDERANDO** o **Parecer nº 146/CME/2020** da lavra do Conselheiro Luiz Carlos Castelo de Oliveira e a Decisão Plenária aprovada em Sessão Ordinária do dia 03.12.2020,

**RESOLVE:**

**Art. 1º CREDENCIAR E AUTORIZAR** o Funcionamento de Curso da ESCOLA MUNICIPAL HIRAN DE LIMA CAMINHA – localizada na Av. Autaz Mirim, s/n, Jorge Teixeira - Manaus/AM, para funcionamento da Educação Infantil, fase Pré-escola (4 e 5 anos) e do Ensino Fundamental, Anos Iniciais (1º ao 5º ano), por 6 (seis) anos (de 01.01.2020 a 31.12.2025).

**Art. 2º CONSIGNAR** a adoção do Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus (Resolução n. 038/CME/2015), como o Regimento da Escola, conforme Declaração firmada pela Direção da unidade de ensino.

**Art. 3º REAFIRMAR** a autonomia da escola para elaboração e operacionalização do Projeto Político Pedagógico, bem como da Proposta Curricular.

**Art. 4º RECOMENDAR** à Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), que em até 90 (noventa) dias antes de expirar a Autorização de Funcionamento de Curso ora concedida, encaminhe a este órgão colegiado solicitação de Renovação de Autorização de Funcionamento do Curso.

**Art. 5º** Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação no Diário Oficial do Município de Manaus (DOM), retroagindo seus efeitos a 01.01.2020.

### 03 - Decisão da SEMED



PODER JUDICIÁRIO DO AMAZONAS  
ESTADO DO AMAZONAS  
PODER JUDICIÁRIO  
Central de Plantão Cível

fls. 264

Com o fito de garantir a efetivação da tutela provisória, o juiz poderá determinar todas as medidas que considerar adequadas ao alcance do cumprimento da ordem judicial, sem perder de vista o caráter provisório do pronunciamento, a natureza da obrigação perseguida e possibilidade do uso de meios atípicos de coerção estatal (art. 139, IV do CPC).

Evidenciou-se na inicial que a Resolução 054/2021 do Conselho Municipal de Educação de Manaus, vinculado à SEMED, tornou sem efeito a Resolução 091/2020 que fomentava o debate junto à sociedade acerca da diversidade étnico-cultural, religiosa, sexual e de gênero no Município à adoção de ações afirmativas no âmbito da SEMED.

A revogação da Resolução 091/2020, como se vê, ainda que sem grande esforço argumentativo, representa retrocesso ou mesmo impedimento à continuidade do desenvolvimento de atividades afirmativas no âmbito da Capital, em descompasso com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei 9.394/96) e mesmo com a Constituição Federal (art. 206, III), sendo evidente o *fumus boni iuris* à revogação da Resolução 054/2021 que tornou sem efeito a Resolução 091/2020.

Infiro o perigo da demora a partir do adiamento provocado pela Resolução 054/2021 quanto ao necessário debate acerca da diversidade étnico-cultural no Município e atraso no implemento de políticas afirmativas na sociedade, com impacto direto nas diversas entidades do município com atividades voltadas a essa temática.

Como dito pelas autoras: "*O periculum in mora se caracteriza justamente pela urgência de debates no âmbito escolar acerca das temáticas igualdade racial, diversidade sexual e de gênero e liberdade religiosa, necessários à construção de uma sociedade verdadeiramente consciente e igualitária*".

Com efeito, não vejo óbice à prestação da tutela de urgência, notadamente pela necessidade de continuidade de estudos



PODER JUDICIÁRIO DO AMAZONAS  
ESTADO DO AMAZONAS  
PODER JUDICIÁRIO  
Central de Plantão Cível

fls. 265

dirigidos à educação para as relações ético-raciais, diversidade sexual e gênero, e diversidade religiosa, cuja proibição não pode ser mantida, por a Resolução 054/2021 estar em descompasso com a LDB, que determina o debate no art. 26-A, não havendo que se falar em proibição local.

Ante o exposto, defiro a antecipação de tutela perseguida, pelo que determino a suspensão liminar dos efeitos da Resolução CME nº 054/2021 junto à SEMED, sem prejuízo de outras medidas que visem a assegurar a eficácia desta decisão, ex vi dos arts. 297 e 300 do CPC, consoante fundamentação supra.

À Secretaria, para as providências devidas.

Manaus, 21 de março de 2021.

Cássio André Borges dos Santos  
Juiz de Direito

## 04 - Parecer Técnico da SEMED



**Educação**  
Secretaria Municipal



**Manaus**  
Prefeitura Municipal

2021.02287.02328.0.007841 (VOLUME 1) - 2021.18000.19308.9.061364 (Folha 6)

fls. 372

**DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL**

**Manifestação DEF/DEGE/SSGE/SEMED**  
**Requerente:** PODER JUDICIÁRIO  
**Processo:** 2021.18000.18125.0.003580

A diversidade no currículo é entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. Sua incorporação no currículo deve ser compreendida como um campo político e tenso no qual as diferenças são produzidas, portanto, deve ser vista como um direito. Um direito garantido a todo e, não somente àqueles que são considerados diferentes.

É assim que a Secretaria Municipal de Educação tem realizado seu papel ao longo dos últimos 18 anos, tempo com o qual lidamos com a temática das diferenças, dentre elas a Diversidade Étnico-racial, Diversidade Sexual e de Gênero e Diversidade Religiosa. Nestas, praticamente, duas décadas de trabalho o foco sempre foi de oferecer uma educação de princípios, pautada na equidade, alteridade e inclusão, sendo protagonistas nesta caminhada.

Vale ressaltar que nunca houve nenhuma orientação política pedagógica-curricular aplicada à implantação e ao desenvolvimento de atividades que visem à reprodução do conceito que não seja vinculado às concepções de construção do respeito e construção de uma cidadania saudável.

Nenhuma/um profissional da educação, estudioso/a das Teorias de Gênero e Sexualidades, se utiliza em suas práticas pedagógicas de "ideologia de gênero", termo carregado popularmente com valores negativos, acientíficos, que tem espalhado pânico moral e terror entre as famílias e sido utilizado para não permitir que se trabalhe na escola o respeito à diferença, aos direitos sexuais e reprodutivos e à superação de todo tipo de preconceitos e discriminações que conduzem à violência.

Assim mesmo é o trato e abordagem da práxis que envolve a Educação para as Relações Étnico-Raciais e as intolerâncias resultantes da negação e desvalorização da importância em reconhecer, valorizar e respeitar o campo plural da religiosidade.



Av. Mário Ypiranga Monteiro, Nº 2549  
Parque 10 de Novembro

DOCUMENTO ASSINADO POR LOGIN E SENHA POR: LIDIA HELENA DE OLIVEIRA MOREIRA EM 14/06/2021 11:11  
DOCUMENTO ASSINADO POR LOGIN E SENHA POR: MARIVALDA DE SOUZA MELO EM 14/06/2021 11:11

VERIFIQUE A AUTENTICIDADE DESTA DOCUMENTO EM <http://siged.manaus.am.gov.br/cadastrousuarioexterno/verificacao.aspx> INFORMANDO O CÓDIGO: 6102

Este documento é cópia do original, assinado digitalmente por THIAGO CALANDRINI DE OLIVEIRA DOS ANJOS e tjam.jus.br, protocolado em 07/07/2021 às 11:21, sob o número PVEB21801128844 para ciência e conferência. Para conferir o original, acesse o site <https://consultraj.tjam.jus.br/pastadigital/sgrtrajtrajConferenciaDocumento.do>, informe o processo 0631996-44.2021.8.04.0001 e código 7D6E004.



**Manaus**  
Prefeitura Municipal

fls. 373

## DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL

### Manifestação DEF/DEGE/SSGE/SEMED

**Requerente:** PODER JUDICIÁRIO

**Processo:** 2021.18000.18125.0.003580

Cumprimos fielmente as diretrizes que legitimam essas concepções, onde seguem algumas que sustentam este trabalho.

- ❖ Declaração dos Direitos Humanos (1948) – Art. 1º - Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.
- ❖ Constituição da República Federativa do 1988 – Art. 5º e do Art. 205 ao 214 – Cap. III (Seção I) - 01 capítulo inteiro dedicado a educação – Princípio da não-discriminação e da dignidade humana.
- ✓ Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:
  - I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;
  - II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;
  - III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;
  - IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato;
  - IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;
  - XLIII - a lei considerará crimes inafiançáveis e insuscetíveis de graça ou anistia a prática da tortura, o tráfico ilícito de entorpecentes e drogas afins, o terrorismo e os definidos como crimes hediondos, por eles respondendo os mandantes, os executores e os que, podendo evitá-los, se omitirem;
- ❖ **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



Av. Mário Ypiranga Monteiro, Nº 2549  
Parque 10 de Novembro

DOCUMENTO ASSINADO POR LOGIN E SENHA POR: LIDIA HELENA DE OLIVEIRA MOREIRA EM 14/06/2021 11:21:21  
DOCUMENTO ASSINADO POR LOGIN E SENHA POR: MARIVALDA DE SOUZA MELO EM 14/06/2021 11:21:21

VERIFIQUE A AUTENTICIDADE DESTA DOCUMENTO EM <http://siged.manaus.am.gov.br/cadastrousuarioexterno/verificacao.aspx> INFORMANDO O CÓDIGO: 61030303

Este documento é cópia do original, assinado digitalmente por THIAGO CALANDRINI DE OLIVEIRA DOS ANJOS e tjam.us.br, protocolado em 07/07/2021 às 11:21, sob o número PWFEB21801128944 para fins de autenticação. Para conferir o original, acesse o site <https://consuldas.jam.us.br/pastadigital/scriptr/ConferenciaDocumento.do>, informe o processo 0631996-44-2021.8.04.0001 e código 7D6E004.



**Educação**  
Secretaria Municipal



**Manaus**  
Prefeitura Municipal

fis. 374

## DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL

### Manifestação DEF/DEGE/SSGE/SEMED

**Requerente:** PODER JUDICIÁRIO

**Processo:** 2021.18000.18125.0.003580

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

- ❖ Declaração sobre a eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação fundadas na religião ou nas convicções (1981) – Proteção Liberdade Religiosa.
- ❖ 4ª Conferência Mundial da ONU Sobre as Mulheres houve a proposição de uma nova definição de violência de gênero – 1995.
- ❖ Lei 10.639/03 – Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.
- ❖ Princípios de Yogyakarta (2006), sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero.
- ❖ Resolução 2435 da Organização das Nações Unidas (XXXVIII-O/2008 - Carta da OEA), reitera a liberdade/igualdade em dignidade/direitos na América, manifestando-se contra a violência/violações motivados pela orientação sexual/identidade de gênero.
- ❖ 11.645/08 – Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.
- ❖ Plano Nacional de Implementação das DCNs para EREB e para o EHCAB – 2009.
- ❖ Resolução 001/2010 – Implementa a Lei 10.639 na Rede Municipal de Educação.
- ❖ Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001) – Art. 1º - A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade...
- ❖ Resolução nº 33/2013/CEE/AM – Nome social nos Registros Escolares Internos do Sistema Educacional do Amazonas.



Av. Mário Ypiranga Monteiro, Nº 2549  
Parque 10 de Novembro

DOCUMENTO ASSINADO POR LOGIN E SENHA POR: LIDIA HELENA DE OLIVEIRA MOREIRA EM 14/06/2021 11:21  
DOCUMENTO ASSINADO POR LOGIN E SENHA POR: MARIVALDA DE SOUZA MELO EM 14/06/2021 11:21

VERIFIQUE A AUTENTICIDADE DESTA DOCUMENTO EM <http://siged.manaus.am.gov.br/cadastrousuarioexterno/verificacao.aspx> INFORMANDO O CÓDIGO: 6102

Este documento é cópia do original, assinado digitalmente por THIAGO CALANDRINI DE OLIVEIRA DOS ANJOS e tjam.jus.br, protocolado em 07/07/2021 às 11:21, sob o número PWES21801128944. Para verificar o original, acesse o site <https://consultasj.tjam.jus.br/pastadigital/sgr/abrirConferenciaDocumento.do>, informe o processo 0631996-44.2021.8.04.0001 e código 7DE004.



## **05 - Suspensão da resolução do CME**

18/03/2021

Conselho Municipal de Educação suspende resolução que inclui temas de diversidade religiosa e de gênero no ensino infantil - Revista Cenarioium

18 de Março de 2021

[Início](#) » [Diversidade](#) » Conselho Municipal de Educação suspende resolução que inclui temas de diversidade religiosa e de gênero no ensino infantilParticipe do nosso grupo no  
WhatsappParticipe do nosso grupo no  
Telegram

## Conselho Municipal de Educação suspende resolução que inclui temas de diversidade religiosa e de gênero no ensino infantil



O prazo é de 90 dias com possibilidade de prorrogação (Reprodução/ Márcio James/Semcom)

17 de março de 2021 - 21:06

### Priscilla Peixoto – Da Revista Cenarioium

MANAUS- O Diário Oficial do Município publicou, nessa terça-feira, 16, a resolução nº 054 do Conselho Municipal de Educação de Manaus, aprovada no último dia 25 de fevereiro, onde suspendeu os efeitos da resolução nº 091 a qual se propunha a inclusão da Educação para as Relações Étnico Raciais, diversidade Sexual e gênero, bem como diversidade religiosa, no sistema de ensino municipal de Manaus.

De acordo com informações do Presidente do Conselho Municipal de Educação- (CME), Thiago Lima e Silva, o pedido teria sido oficiado ao Conselho pelo vereador Raiff Matos (Democracia Cristã). A suspensão, segundo o presidente Thiago Lima, também foi uma iniciativa necessária para o aprimoramento de como tais temas serão abordados nas salas de aulas.

"O colegiado entendeu que como a temática é muito polêmica o caminho mais acertado é promover audiências públicas, para no processo de escuta aperfeiçoar a norma", disse o presidente. Ainda de acordo com o presidente do CME, após a ampla discussão envolvendo órgãos do Sistema Municipal de Ensino (SME), a norma será novamente revista com as contribuições advindas das audiências.

## 06 - Nota de Repúdio

20/03/2021

No AM, instituições repudiam revogação dos estudos étnico-raciais e diversidade no ensino municipal - Revista Cenarium

20 de Março de 2021

[Início](#) » [Diversidade](#) » No AM, instituições repudiam revogação dos estudos étnico-raciais e diversidade no ensino municipal

Participe do nosso grupo no  
Whatsapp

Participe do nosso grupo no  
Telegram

### No AM, instituições repudiam revogação dos estudos étnico- raciais e diversidade no ensino municipal



A decisão foi considerada um retrocesso (Reprodução/Semcom)

20 de março de 2021 - 07:00

#### Priscilla Peixoto – Da Revista Cenarium

MANAUS – No início da noite desta sexta-feira, 19, foi publicada uma nota de repúdio coletiva sobre a revogação da Resolução Municipal 091/2020 que foi publicada na última terça-feira, 16, no Diário Oficial do Município (DOM), na qual o Conselho Municipal de Educação de Manaus suspendeu os efeitos da resolução nº 091 a qual se propunha a inclusão da Educação para as Relações Étnico-Raciais, Diversidade Sexual e Gênero, bem como Diversidade Religiosa no sistema de ensino municipal de Manaus.

A nota de repúdio foi publicada nas redes sociais oficiais e nos perfis pessoais dos integrantes dos movimentos coletivos e instituições que endossaram o documento. Movimentos LGBTQIA+ do Amazonas, Casa Miga: Esse é nosso Norte; Fórum Nacional Popular de Educação – FNPE; Movimento de Mulheres Negras da Floresta -Dandara; Associação de Desenvolvimento Sociocultural Toy Badê, foram apenas algumas das inúmeras assinaturas presentes na nota.

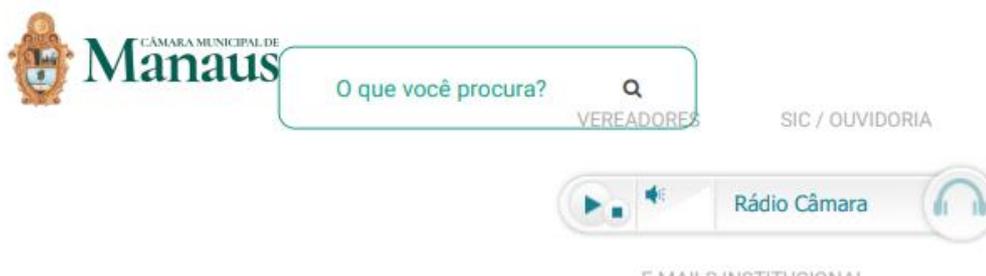
“É preciso que se barre, em todos âmbitos, o projeto político da retirada de defesa e proteção de grupos minoritários que são desprezados pelo poder público em nosso País”, diz um trecho nota.

Para a integrante do movimento negro e advogada Luciana Santos, a decisão foi um verdadeiro retrocesso. “Regredimos, a resolução anterior já vinha apenas no sentido de ser regulamentada. A comunidade estava por dentro e os professores também já vinham recebendo treinamentos, principalmente, no que tange as questões étnico-raciais”, relata a advogada.

## 07 - Raiff parabeniza a suspensão da resolução do CME

18/03/2021

Raiff parabeniza suspensão da resolução de inclusão da diversidade de gênero nas escolas - CMM - Câmara Municipal de Manaus



### NOTÍCIAS

Início » Raiff parabeniza suspensão da resolução de inclusão da diversidade de gênero nas escolas



## Raiff parabeniza suspensão da resolução de inclusão da diversidade de gênero nas escolas

© 18/03/2021

O vereador Raiff Matos (DC) parabenizou o Conselho Municipal de Educação pela decisão de suspender temporariamente a resolução nº 091/CME/2020 que visava estabelecer, sem o devido preparo, a educação para as relações étnico-raciais, diversidade sexual e gênero, bem como diversidade religiosa, no sistema municipal de ensino de Manaus. A suspensão foi publicada no Diário Oficial do Município (DOM) do dia 16 de março.

O parlamentar está em articulação pela suspensão da Resolução 091, desde a data de sua publicação, no dia 13 de janeiro. Raiff apresentou logo após a publicação um pedido de informações e no dia 5 de fevereiro um pedido pela suspensão. Ele também conversou com o secretário Municipal de Educação, Pauderney Avelino e com o próprio prefeito de Manaus, David Almeida (Avante).

18/03/2021 Raiff parabeniza suspensão da resolução de inclusão da diversidade de gênero nas escolas - CMM - Câmara Municipal de Manaus

O principal argumento do vereador é que a resolução indicava a inclusão desses temas sem a devida preparação dos profissionais que irão executá-las e sem o devido estudo técnico necessário para evitar que a iniciativa gere efeito diferente do esperado. “Quero parabenizar o bom senso do prefeito David Almeida, do secretário Pauderney Avelino e os conselheiros de educação pela decisão, atendendo a nossa solicitação que foi subscrita por outros colegas parlamentares”, disse.

O vereador Raiff Matos também questiona sobre a necessária consulta às famílias para a inclusão dessa temática. “A comunidade não pode ficar de fora no debate sobre a inclusão ou não desse tema. Os pais precisam ter direito de opinar sobre a formação de seus filhos. De que forma isso será passado?”, afirmou o vereador.

De acordo com a nova resolução do CME, foi dado um prazo de 90 dias para um amplo debate sobre o tema, envolvendo os órgãos do sistema Municipal de Ensino, órgãos de controle externo, Poder Legislativo e segmentos afetos à matéria. O Conselho vai constituir uma comissão transitória para organizar estudos e realizar audiência pública, podendo ser por meio de ferramentas de Tecnologia de Informação e de Comunicação.

**Texto:** Fred Novaes – Assessoria de comunicação do vereador

**Fotos:** Joelma Sanmelo – Assessoria de comunicação do vereador

**08 - Raiff pede anulação da resolução do CME**

18/03/2021 Raiff pede que prefeito anule resolução sobre diversidade sexual e de gênero em escolas - CMM - Câmara Municipal de Manaus

ingressou com pedido de informações no Conselho Municipal de Educação para aprofundar o entendimento sobre a intenção dos conselheiros com a inclusão do tema.

“Tenho total confiança na sensibilidade do prefeito para evitar a politização desse tema num momento importante de necessidade de valorização da família na sociedade”, afirmou o vereador. Na ocasião da entrega, o vereador Raiff Matos explicou que a solicitação não era apenas dele, mas de muitas famílias de Manaus. O prefeito David Almeida disse que também esse é o desejo dele e, por isso, está estudando a forma de rever essa questão.

O vereador Raiff Matos acompanhou a leitura da mensagem do prefeito na Sessão de abertura do Ano Legislativo com otimismo em relação aos trabalhos na CMM neste ano.

“Estou confiante de que poderemos contribuir com a sociedade neste momento com pautas legislativas relevantes para a cidade de Manaus”, afirmou o vereador que também foi oficializado como líder do partido Democracia Cristã na Câmara Municipal de Manaus, conforme ofício encaminhado, ontem, pelo presidente regional do partido, Cícero de Lima Alencar.

Texto: Fred Novaes – Assessoria de Comunicação do vereador

Foto: Robervaldo Rocha – Dircom/CMM

---

vereador Raiff Matos (DC) entregou ao prefeito David Almeida um ofício solicitando que o Executivo Municipal torne sem efeito a Resolução nº 091/CME/2020, do Conselho Municipal de Educação, que trata da inclusão de temas como diversidade sexual e de gênero no sistema municipal de ensino.

Às vésperas do início do ano letivo nas escolas municipais, o vereador avalia ser importante a manifestação do chefe do Executivo sobre o posicionamento do Conselho Municipal de Educação que aprovou a resolução no fim do ano passado. No dia 14 de janeiro, o vereador



## 09 - Raiff quer retirar tema da resolução do CME

18/03/2021

Raiff quer retirar tema diversidade sexual e de gênero do currículo das escolas de Manaus - CMM - Câmara Municipal de Manaus



## NOTÍCIAS

[Início](#) » Raiff quer retirar tema diversidade sexual e de gênero do currículo das escolas de Manaus



## Raiff quer retirar tema diversidade sexual e de gênero do currículo das escolas de Manaus

© 05/02/2021

O vereador Raiff Matos (DC) solicitou do secretário Municipal de Educação, Pauderney Avelino, uma atenção especial da Semed para evitar a inclusão de temas como diversidade sexual e de gênero no sistema municipal de ensino. O vereador afirmou que pretende encaminhar ao prefeito David Almeida um ofício solicitando que o Executivo Municipal torne sem efeito a Resolução nº 091/CME/2020, do Conselho Municipal de Educação, que trata da inclusão desse tema no currículo das escolas em Manaus. A resolução trata ainda da educação para as relações étnico-raciais e diversidade religiosa.

18/03/2021 Raiff quer retirar tema diversidade sexual e de gênero do currículo das escolas de Manaus - CMM - Câmara Municipal de Manaus

Para o vereador, "gênero" é um tema complexo que exige muito zelo e cuidado no atual momento em que vivemos, quando o debate anda muito polarizado e carregado de um forte viés ideológico. No dia 14 de janeiro, o vereador ingressou com pedido de informações no Conselho Municipal de Educação para compreender a intenção dos conselheiros. "Não posso me calar diante deste tema. Vou insistir para que a Prefeitura e a Semed avaliem bem essa questão", afirmou.

Texto e foto: Assessoria de Comunicação do vereador

---