
Movimento negro e educação escolar intercultural: luta e resistência na América Latina e no Brasil

Movimiento Negro y Educación Escolar Intercultural: Lucha y Resistencia en América Latina y Brasil

Heloísa Marinho Cunha
Eduardo Jorge Lopes da Silva
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
João Pessoa-Brasil
Waldecir Ferreira Chagas
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
Guarabira-Brasil

Resumo

O objetivo deste artigo é discutir a trajetória histórica de luta e de resistência do povo negro em prol da construção de uma educação intercultural na América Latina, especificamente no Brasil. O presente estudo ainda está em andamento e envolveu uma abordagem teórico-metodológica de análise de textos sobre os temas da educação popular, da educação intercultural e do movimento negro. Dividiu-se basicamente em quatro partes: 1) apresenta as raízes indígenas da educação escolar intercultural na América Latina; 2) reflete sobre as razões da invisibilidade do povo negro para a construção dessa educação; 3) analisa sobre o processo de escolarização do povo negro e seus entraves no contexto brasileiro; e, por fim, 4) apresenta a periodização do movimento negro no Brasil e suas contribuições para a construção da educação para as relações étnico-raciais.

Palavras-chave: Educação Escolar Intercultural; Movimento Negro; América Latina.

Resumen

El objetivo de este artículo es discutir la trayectoria histórica de la lucha y resistencia de los negros a favor de la construcción de la educación intercultural en América Latina, específicamente en Brasil. Se trata de un estudio aún en curso, con un abordaje teórico-metodológico de análisis de textos sobre los temas de educación popular, educación intercultural y movimiento negro. Se divide básicamente en cuatro partes: 1) presenta las raíces indígenas de la educación escolar intercultural en América Latina; 2) reflexiona sobre las razones de la invisibilidad de los negros en la construcción de esta educación; 3) analiza el proceso de escolarización de los negros y sus obstáculos en el contexto brasileño; y, por último, 4) presenta la periodización del movimiento negro en Brasil y sus contribuciones a la construcción de la educación para las relaciones étnico-raciales.

Palabras clave: Educación Escolar Intercultural; Movimiento Negro; América Latina.

1. Introdução

A iniciativa do presente artigo surge a partir das constatações de Candau e Russo (2010) após a realização de um projeto de pesquisa, intitulado “Multiculturalismo, Direitos Humanos e Educação: a tensão entre igualdade e diferença”, que foi realizado de 2006 a 2010. Ao final da pesquisa, as autoras concluíram que: 1) as raízes da educação intercultural na América Latina brotaram da educação escolar indígena; e 2) as produções bibliográficas sobre as contribuições do povo negro para educação intercultural na América Latina são escassas. Diante disso, surge a seguinte indagação: quais as razões e as consequências dessa invisibilidade - ou até mesmo ausência - do povo negro para a construção de uma educação escolar intercultural na América Latina, especificamente, no Brasil?

Em busca de respostas, utilizamos como abordagem teórico-metodológica o estudo de textos sobre: 1) educação popular, concebida como uma práxis de resistência e de emancipação humana; 2) educação escolar intercultural, entendida como uma proposta pedagógica que promove um diálogo e uma inter-relação entre as diferentes culturas, possibilitando a preservação das identidades culturais e o enriquecimento mútuo entre os envolvidos; e 3) movimento negro, ator político que ressignificou o conceito de raça e proporcionou uma unidade do povo negro, o que fortaleceu suas lutas e suas conquistas históricas, a exemplo de uma educação para as relações étnico-raciais.

O embasamento teórico está alicerçado nos seguintes autores: Beisiegel (1974), Brandão (2007), Candau (2010), Domingues (2007), Freire (2008, 2000), Fleuri (2007), Gohn (2002, 2006), Gomes (2017), Gonçalves (2000), Gonzalez (1982), Jara (2020), Mejía (2013), Nascimento (1978), Ribeiro (1995) e Silva (2000).

O artigo se dividiu basicamente em quatro partes: na primeira, apresentou as raízes indígenas da educação escolar intercultural na América Latina; na segunda, analisou as razões da invisibilidade das contribuições do povo negro para a construção dessa educação escolar; e, na terceira, refletiu sobre o processo de escolarização do povo negro e os consequentes entraves para efetivação de uma educação escolar intercultural no Brasil; e, por fim, discutiu a periodização do movimento negro brasileiro e a sua luta por uma educação para as relações étnico-raciais no Brasil.

2. As raízes indígenas da educação intercultural na América Latina

Segundo Fleuri (2007), a educação intercultural é uma perspectiva crítica de ensino que questiona a inferiorização histórica de determinados grupos socioculturais, propõe o desenvolvimento de estratégias que promovam a afirmação de identidades e o reconhecimento das diferenças e, ao mesmo tempo, defende uma interrelação crítica e solidária entre diferentes grupos, garantindo a construção de relações novas, o enriquecimento mútuo, o empoderamento dos grupos invisibilizados e uma escola verdadeiramente democrática.

A preocupação por uma educação que respeite a diversidade cultural emerge de modo original na América Latina. Candau e Russo (2010), através do projeto de pesquisa “Multiculturalismo, Direitos Humanos e Educação: a tensão entre igualdade e diferença” (2006-2010), constataram que as raízes da educação intercultural nesse continente brotaram da educação escolar indígena. Nesse estudo, as autoras pontuaram quatro etapas principais do desenvolvimento da educação escolar indígena no continente latino-americano.

A primeira etapa se refere ao período colonial até as primeiras décadas do século XX. Inicialmente, o foco era a “eliminação” do nativo americano, mais tarde, configura-se o formato de “assimilação” cultural. Nessa etapa, existe uma violência etnocêntrica explícita da cultura europeia sobre a indígena com o propósito de uma homogeneização cultural, que é a base para a construção dos Estados Nacionais Modernos na América Latina.

A segunda fase é marcada pelo surgimento das primeiras escolas estatais bilíngues voltadas para os povos indígenas. Essas escolas buscavam alfabetizar, “civilizar” e transformar o índio em campesino (trabalhador rural). Contudo, nesse contexto, emergiu uma rara exceção, que foi a experiência da escola comunitária de Warisata (1931-1940) desenvolvida na Bolívia. O primeiro exemplo de educação escolar intercultural registrado na América Latina.

Conforme Mejía (2013), a escola Ayllu Warisata, promovida por Elizardo Pérez (1892-1980) e por Avelino Siñani (1881-1941), ligava-se à cosmovisão indígena, através do paradigma Sumak Kawsay (“bem viver” em *quechua*) ou Suma Qamaña (“viver bem” em *aymará*), que reforça a força humana e ecológica. A cosmovisão indígena é constituída por duas dimensões: o “saber viver” e o “saber conviver”. A primeira representa a harmonia

Movimento negro e educação escolar intercultural: luta e resistência na América Latina e no Brasil

interior, logo para se viver bem é preciso estar bem. A segunda é o “saber conviver” em harmonia e em equilíbrio com a comunidade. A montanha, a árvore, os rios, os insetos, tudo é parte da comunidade. Isso significa que comunidade não é apenas uma estrutura social, mas sim uma estrutura de vida.

Conforme relato de Pérez (1962, apud Zibechi, 2013), a escola funcionava da seguinte maneira:

O modo de aprendizado partia da prática comunitária, priorizando o conhecer antes do copiar, transformar e não consolidar, recriar e não paralisar [...] Os alunos construíam suas camas, plantavam, colhiam e lavavam suas roupas no rio. As atividades de ensino se desenvolviam ao ar livre, desde o manejo do tear até caminhadas sobre a cordilheira. [...] Professores, alunos e camponeses almoçavam juntos. [...] É impossível saber se trabalham, estudam ou brincam. [...] A escola era uma extensão da comunidade.

Segundo Jara (2020, p. 73), a escola Ayllu Warisata promovia uma “aprendizagem ativa, criadora e libertadora, enraizada nas matrizes culturais comunitárias indígenas”, logo, a sua proposta pedagógica dialogava com as necessidades e as características sociais e culturais da população indígena. Ela durou somente dez anos, mas inspirou pautas para repensar a educação com os povos indígenas na Bolívia e em outros países da América Latina.

A terceira etapa da educação escolar indígena na América Latina tem início na década de 1970. O bilinguismo deixa de ser um instrumento civilizatório para se tornar um importante meio para a continuidade dos povos originários. Lideranças indígenas em parceria com Universidades (tais como, a Universidade Nacional Maior de São Marcos em Peru e a Universidade Estadual de Campinas no Brasil) e setores progressistas da Igreja Católica passam a desenvolver materiais didáticos alternativos e programas de educação bilíngue em prol do fortalecimento e da garantia da cultura local. Apesar de importantes, essas experiências não conseguiram êxito devido à falta de apoio financeiro das instituições governamentais.

No final da década de 1980, inicia-se a quarta etapa da educação escolar indígena no continente latino-americano. Os próprios indígenas são os protagonistas na definição das pautas educacionais. Além disso, o bilinguismo é utilizado como estratégia para pressionar a inclusão não apenas de diferentes línguas, mas especialmente de diferentes culturas no modelo escolar clássico. Em 1983, o conceito “educação bicultural” é substituído por “educação intercultural” pela Organização das Nações Unidas para a

Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A luta isolada de cada etnia indígena se transforma em uma identidade comum “indígena”, o que ocasiona o fortalecimento e o reconhecimento dessa luta em plano internacional.

Segundo Gohn (2002), nos anos 1990, o futuro da sociedade estava ameaçado pelo crescimento da violência, da intolerância e da desigualdade socioeconômica. Essa realidade preocupou Paulo Freire que destacou como solução a promoção de uma educação libertadora, onde existisse o respeito pela cultura e pela experiência anterior dos educandos. A partir desse contexto, os temas da identidade cultural e da interculturalidade ganham relevância em sua obra.

A interculturalidade é um discurso de resistência ativa. Isso significa que a educação intercultural não pode se limitar às relações interpessoais e às atividades interculturais. As relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais são uma realidade, portanto é preciso entender e trabalhar a educação intercultural como processo social e político. Para Pineda (2009, p. 112), “a injustiça provocada pela assimetria cultural e a luta contra ela é o que faz da interculturalidade uma alternativa libertadora”.

Na América Latina, a construção da identidade nacional de cada novo Estado representou a exclusão e a invisibilidade da identidade cultural de indígenas e de grupos de matriz africana em prol da supremacia europeia. Esse fato reverberou no campo educacional latino-americano, porém de modo diferente em relação aos indígenas e aos negros. Segundo os estudos de Candau e Russo (2010), as produções bibliográficas relativas às contribuições dos indígenas na construção da educação intercultural são fartas, enquanto em relação aos grupos e aos movimentos negros são escassas. E quais as razões para essa invisibilidade ou até mesmo ausência do negro na construção da educação intercultural ao longo da história da América Latina?

3. Razões da invisibilidade do povo negro na educação intercultural Latino-Americana

A partir da leitura de textos de Gonçalves e Silva (2000) e de Candau e Russo (2010), alguns argumentos serão trazidos como resposta à questão do tópico anterior, porém não esgotados. Uma vez que o leitor deste artigo, mediante uma inquietação indagadora e criativa, pode desvelar e acrescentar novos argumentos.

Na América Latina, a situação do povo negro varia de acordo com a realidade de cada país. Na Argentina, ele foi praticamente eliminado, já em países como Cuba e Haiti

Movimento negro e educação escolar intercultural: luta e resistência na América Latina e no Brasil

constitui a maioria da população. No Equador e na Bolívia, concentra-se nas regiões rurais, enquanto, no Brasil e na Colômbia, o negro está mais presente nas regiões urbanas. Essa heterogeneidade não impediu que o povo negro em geral tivesse o seu direito à cidadania negado até metade do século XX.

O primeiro desafio enfrentado pelo povo negro foi o regime escravocrata, o qual perdurou em alguns países até o final do século XIX. Na empresa escravista, o negro se reduzia a um animal de carga ou a uma mera mercadoria ao ser submetido a uma rotina de vida cruel. No livro “O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil”, o antropólogo Darcy Ribeiro (1995, p. 120) retrata um pouco dessa rotina vivenciada por séculos, o que deixou marcas indeléveis na memória do povo negro.

[...] sofrer todo o dia o castigo diário das chicotadas soltas, para trabalhar atento e tenso. Semanalmente vinha um castigo preventivo, pedagógico, para não pensar em fuga, e, quando chamava atenção, recaía sobre ele um castigo exemplar, na forma de mutilações de dedos, do furo de seios, de queimaduras com tição, de ter todos os dentes quebrados criteriosamente, ou dos açoites no pelourinho, sob trezentas chicotadas de uma vez, para matar, ou cinquenta chicotadas diárias, para sobreviver. Se fugia e era apanhado, podia ser marcado com ferro em brasa, tendo um tendão cortado, viver peado com uma bola de ferro, ser queimado vivo, em dias de agonia, na boca da fornalha ou, de uma vez só, jogado nela para arder como um graveto oleoso.

Essas atrocidades foram justificadas por religiosos e por cientistas, contribuindo para a consolidação do racismo a nível mundial, que foi um outro empecilho para o povo negro. Na Idade Média, reflexões exegéticas sustentavam a inferioridade da África com base na “Maldição de Cam”, descrita no Livro da Gênese, no Antigo Testamento. Os três filhos (Sem, Jafé e Cam) de Noé ficaram responsáveis por povoar a Terra. Certo dia, Noé, após se embriagar com vinho, deitou-se nu em sua tenda. Cam conta o fato aos seus irmãos, então Noé lança uma maldição sobre Cam e todos os seus descendentes.

Conforme a etimologia hebraica, “Sem” significa “nomeado” ou “fama”, portanto pai das raças semitas. Jafé indica “aberto”, “ampliado”, “loiro” ou “luz”, logo seria o pai das raças caucasianas e indo-europeias. O nome Cam significa, literalmente, “quente”, “queimado” ou “trevas”, ou seja, progenitor dos mongóis e dos negros (Champlin, 2004). Esses argumentos fundamentaram o discurso dos exegetas medievais sobre a legitimidade da escravidão dos negros, pois esses eram habitantes da África e descendentes de Cam, o filho amaldiçoado de Noé.

No campo científico, outros discursos racistas foram difundidos no século XIX e XX, a fim de encobrir as desigualdades históricas, sociais e culturais ocasionadas pelo sistema capitalista. O teórico britânico Herbert Spencer (1820-1903) utilizou a Teoria da Seleção Natural de Charles Darwin (1809-1882) para analisar e interpretar o meio social, originando o chamado Darwinismo Social. Essa teoria tinha como premissa a superioridade entre nações e raças, de modo que a Europa seria o modelo ideal de civilização, o que serviu de apoio para a difusão da ideologia do branqueamento na América Latina.

Essa corrente de pensamento acreditava que, após várias gerações de miscigenação, a raça negra considerada “inferior” evoluiria em termos genéticos e culturais de tal modo que desapareceria totalmente. Para Nascimento (1978), essa estratégia de branqueamento da nação representa um projeto de sociedade em prol do genocídio da população negra. Além disso, a apologia da mestiçagem traz ao imaginário social que as relações entre os diferentes grupos na América Latina ocorreram de forma amistosa, harmoniosa e cordial.

Esse equívoco ficou conhecido como democracia racial que só reforça a perpetuação de estereótipos, preconceitos e discriminação racial e o ideal de meritocracia. Diante disso, as sociedades latino-americanas não se reconhecem como hierarquizadas, discriminatórias e racistas. O mito da democracia racial não surgiu no Brasil com a publicação de “Casa Grande & Senzala” de autoria de Gilberto Freyre em 1933, “mas ganhou através dessa obra sistematização e *status científico*”, segundo Bernardino (2002, p. 251).

A romantização da mestiçagem e o mito da democracia racial latino-americano foram grandes inimigos para a formação e o fortalecimento de uma identidade negra na América Latina. Essa realidade afetou de algum modo a mobilização, a reivindicação e a conquista do povo negro por direitos humanos, inclusive, por uma educação escolar intercultural. Segundo Hooker (2006), no campo educacional do continente latino-americano, os indígenas alcançaram melhor êxito do que os afrodescendentes. Não em decorrência do tamanho populacional, mas sim por apresentar uma identidade étnico-cultural distinta da nacional.

O antropólogo Sansone (1998) afirma que o discurso pró-mestiçagem adepto de um universalismo populista acaba negando um espaço específico de nação para o índio e o negro. Só que o Estado os trata de modo diferente. O índio é visto como uma categoria a

Movimento negro e educação escolar intercultural: luta e resistência na América Latina e no Brasil

ser protegida, enquanto o negro é classificado como “pardo”, “moreno” ou “mestiço”, o que enfraquece a identidade étnico-racial desse povo. Portanto, a relação do Estado com o indígena é mais institucionalizada do que com o negro.

Séculos de escravidão e de teorias racistas aliados às políticas de branqueamento e ao elogio da mestiçagem ainda hoje são obstáculos para o empoderamento e a afirmação da negritude, o que prejudica na maioria das vezes a politização dos negros, e, conseqüentemente, a luta deles por políticas públicas, a exemplo da educação escolar intercultural no âmbito do Estado.

No Brasil, o Estado e a sociedade ainda não reconhecem os negros como cidadãos e desqualificam as suas lutas políticas, acusando-os de racializar o país. Em face dessa realidade, o movimento negro vem ressignificando e politizando a ideia de raça, enquanto construção política e social, o que contribuiu para uma unidade grupal. Essa identidade negra fortalece a luta por igualdade social, por direitos voltados a grupos de matriz africana e pelo fim do racismo. O historiador Domingues (2007, p. 102) aponta que:

Para o movimento negro, a ‘raça’, e, por conseguinte, a identidade étnico-racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a ‘raça’ é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação.

O movimento negro na América Latina só ganha maiores proporções durante os processos de redemocratização nos anos de 1980. Antes disso, o destaque era o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, mais conhecido por Movimento Negro Unificado (MNU), constituído no Brasil no final da década de 1970, que serviu de inspiração para toda América Latina, através de suas políticas e ações sociais.

Com relação aos quilombolas, no Brasil, há uma discrepância entre eles e os indígenas em termos de garantia do direito à terra no texto constitucional. Enquanto esse direito já era garantido desde a Constituição brasileira de 1934 para os indígenas, as comunidades quilombolas só tiveram o direito à terra reconhecido constitucionalmente em 1988, através do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT).

Sem dúvida, esse atraso repercutiu negativamente na consolidação de uma educação escolar intercultural no Brasil, seja educação para as relações étnico-raciais, educação escolar quilombola ou educação escolar indígena. Isso porque, para os quilombolas, o território - ao contrário da terra como simples meio de produção econômica

- está ligado à manutenção da identidade étnica e cultural e da memória coletiva desse povo, além de estar vinculado ao seu direito de autoidentificação. Quando os quilombolas são privados de seu território, eles se dispersam e desaparecem enquanto coletividade étnica na sociedade. Portanto, ocorre mais do que uma negação ao direito à moradia, mas um verdadeiro etnocídio.

4. A escolarização dos negros no Brasil: desafios em prol de uma educação intercultural

Propõe-se aqui uma breve retomada histórica da escolarização dos negros no Brasil, a fim de se compreender as origens dos atuais problemas educacionais que afligem a comunidade negra em geral, inclusive a efetivação de uma educação escolar quilombola no Brasil. Com base no artigo “Movimento negro e educação” de Gonçalves e Silva (2000), classifico didaticamente a educação escolar do negro em três fases: 1) Educação enquanto processo de aculturação e de modelagem de comportamento social; 2) Educação enquanto instrução para o trabalho; 3) Educação enquanto instrumento de ascensão social e de conscientização.

A primeira fase se desenvolve durante o período colonial brasileiro. Em regra, os africanos escravizados eram proibidos de aprender a ler e a escrever e de frequentar escolas. A única exceção era se fossem escravizados em fazendas de padres jesuítas. Nesse caso, os filhos dos escravizados recebiam lições de catecismo e aprendiam as primeiras letras, porém não podiam prosseguir os estudos de instrução média e superior. As escolas jesuítas submetiam as crianças negras a um processo de aculturação e de modelagem do comportamento social, cujo objetivo era a conversão religiosa e o controle social pelos senhores missionários. Portanto, não havia a intenção de mudar o destino dos cativos.

Na década de 1830, inicia-se a aprovação das primeiras leis referentes à instrução no Brasil. Esse arcabouço jurídico garante a obrigatoriedade escolar brasileira, porém interdita a matrícula e/ou a frequência de escravizados. Segundo Barros (2016), Minas Gerais foi a província pioneira com a edição da Lei de 28 de março de 1835, que autorizava somente pessoas livres a frequentarem as escolas públicas. Nos anos seguintes, outras províncias brasileiras, tais como, Goiás (1835), Rio Grande do Norte (1836), Mato Grosso (1837), Paraíba (1837), Pernambuco (1837), reproduziram o conteúdo legal mineiro em suas leis. Contudo, a província do Espírito Santo foi mais radical, pois a sua Lei de 1835 proibiu expressamente o ensino da leitura, da escrita, de um ofício e de artes para os escravizados.

Movimento negro e educação escolar intercultural: luta e resistência na América Latina e no Brasil

No plano da Corte brasileira, o cerceamento do direito dos negros à educação prosseguiu com o Decreto Couto Ferraz de 1854, que regulamentava o ensino primário e secundário da Corte. Aurnheimer Filho (2008, p. 1) afirma que esse Decreto da Corte, “serviu de exemplo norteador do que deveria ser seguido nas capitais provinciais pelos demais governos locais”. Houve, portanto, a ampliação pelo Brasil da negação do direito à educação do negro escravizado. Ademais, neste Decreto, a condição de escravo é igualada à moléstia contagiosa, o que traz uma carga negativa, pesada e racista em relação à efetivação da cidadania para o povo negro, a exemplo do direito à educação:

Art. 69. Não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas:
§ 1º Os meninos que padecerem **moléstias contagiosas**.
§ 2º Os que não tiverem sido vacinados.
§ 3º Os **escravos** (Brasil, 1854, grifo nosso).

Conforme Beisiegel (1974) e Paiva (1987), no século XIX, o papel da instrução pública era preparar jovens e adultos das classes populares para as novas modalidades laborais que estavam surgindo no Brasil. A instrução era associada ao trabalho, logo era realizada no turno noturno. Os defensores da “civilidade”, da “moralidade” e do “progresso” na sociedade brasileira acreditavam que a instrução e o trabalho preveniam o vício e o crime. Entretanto, para Peres (1995), esse era mais um discurso moralista da elite brasileira dirigido às classes populares, que na época era formada majoritariamente por negros livres e libertos.

Costa (2012, p. 19), por sua vez, afirma que as escolas noturnas para trabalhadores estão longe de serem uma medida humanitária, pois serviam mais para hierarquizar saberes e posições sociais, a fim de controlar sua circulação e seu uso. Além disso, construía a chamada “invenção do analfabeto”, ou seja, determinadas características eram associadas a um indivíduo, o que o definia ser “útil” ou não a uma “boa sociedade”.

A associação de características como analfabetismo, pobreza, vício, propensão ao crime, falta de higiene, ingenuidade, ignorância, incapacidade política, além de determinado fenótipo (associado à raça) em um mesmo sujeito, deduzindo de uma todas as outras, forneceu a imagem de quem deveria ser controlado e quando necessário punido, alvo por vezes do medo, por vezes da piedade, regenerado poderia ser útil ‘a si e à nação’, renitente fornecia a justificativa para as condições de desigualdade e exploração, tidas como ‘fracasso’ ou ‘destino’ de toda uma classe (Costa, 2012, p. 19).

O próprio Decreto de Leôncio de Carvalho, de 1878, que cria os cursos noturnos para livres e libertos no município da Corte, segue a mesma lógica de exclusão, preconceito e exploração. Os negros libertos podiam frequentar o ensino público no período noturno,

mas dependiam do aval de seus senhores. O trabalho dito “livre” ainda era impregnado de relações escravistas.

Art. 5º Nos cursos nocturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 annos. As matrículas serão feitas pelos Professores dos cursos em vista de guias passadas pelos respectivos Delegados, os quaes farão nellas as declarações da naturalidade, filiação, idade, profissão e residência dos matriculandos (Brasil, 1878).

Existiram também iniciativas isoladas de ensino voltado aos afrodescendentes no Brasil, mas que não ganharam força a ponto de eliminar o sistema educacional segregacionista da época. Algumas associações particulares, de caráter político, mantiveram suas próprias escolas noturnas. O espaço servia para alfabetização e para propaganda política, a fim de aliciar os negros em prol da luta abolicionista e republicana (Peres, 1995).

Além disso, no período imperial, destacam-se outras iniciativas, que não são divulgadas pela História Oficialⁱ do Brasil, tais como: o educandário do Rio de Janeiro (1853-1873), dirigido pelo professor negro Pretextato dos Passos e Silva; a escola da Perseverança (1860-1876), fundada pelo professor negro Antonio Ferreira Cesarino Junior, em Campinas - São Paulo; e o internato em Paracatu, Minas Gerais, dirigido pela professora negra Bernardina Gomes Cesarina.

Em suma, as escolas noturnas desse tempo representam um verdadeiro paradoxo, pois ofertavam legalmente instrução a “todos” dentro de um contexto escravocrata, que por natureza era excludente, baseando-se em critérios de classe (os escravizados) e de raça (o negro em geral, mesmo que fosse livre e liberto). Após a Lei Áurea de 1888, o negro saiu das senzalas para as favelas e os cortiços, o que revela uma abolição inacabada no Brasil, já que a garantia da “liberdade” não possibilitou ao negro o mínimo de uma vida digna: educação, trabalho e moradia. Portanto, o fim da escravidão não ocorre devido ao humanitarismo da sociedade brasileira, mas sim porque o regime já não era mais rentável à classe dominante do país.

A partir do século XX, quando o Brasil inicia o seu processo de industrialização e conseqüentemente de urbanização, torna-se visível o abandono do povo negro nas áreas urbanas. A escolarização da maioria da população negra só ocorreu a partir da idade adulta, pois a necessidade de trabalhar para o sustento familiar ocasionava a evasão escolar. O jornalista e militante negro da década de 1920, José Benedito Correia Leite, fundador do

Movimento negro e educação escolar intercultural: luta e resistência na América Latina e no Brasil

jornal "O Clarim d'Alvorada", relata um pouco dessa infância afastada da escola e lançada ao mercado de trabalho precocemente:

minha mãe foi uma negra, doméstica, muito lutadora, mas não podia me manter. Ela tinha de me deixar na casa dos outros para poder trabalhar [...] eu sempre vivi maltratado [...] tive uma irmã que veio mais tarde e viveu a mesma circunstância que a minha [...] com ajuda de minha mãe fui trabalhar como entregador de marmitas, menino de recados e ajudante de carpinteiro (Cuti; Correia Leite, 1992, p. 23, *apud* Gonçalves; Silva, 2000, p. 139).

Ao longo da história do Brasil, a resistência do negro ao regime escravista sempre existiu por meio dos quilombos, das irmandades (tipo Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos), da revolta dos Malês (1835), do candomblé, etc. Entretanto, segundo o sociólogo Fernandes (1986), o capitalismo industrial promoveu uma transformação no mercado de trabalho e uma repentina mudança de valores associadas à busca pela mobilidade social, isso favoreceu a criação de novas formas organizacionais dentro da resistência negra.

A partir desse contexto socioeconômico, surge o Movimento Negro brasileiro, constituído pelas primeiras mobilizações de protesto negro, na condição de ator coletivo, contra o racismo e a opressão social no Brasil. Desde o início, as principais entidades do movimento negro - Frente Negra Brasileira (1931), Teatro Experimental do Negro (1944), Movimento Negro Unificado (1978) – ofertaram escolas com intuito de alfabetizar adultos e crianças negras. Ademais, a pauta do direito à educação sempre esteve presente na agenda pública do Movimento Negro brasileiro. Agora, de acordo com o contexto histórico, as concepções e os objetivos desse direito mudavam, pois a educação era:

ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano (Gonçalves, 2000, p. 337).

Apesar disso, as três fases do Movimento Negro brasileiro ao longo da República (1889-2000), periodizadas por Domingues (2007), demonstraram ser espaços marcados por práticas e processos educativos importantes, na medida em que formavam sujeitos sociopolíticos conscientes e protagonistas de sua história e de seu tempo em prol de suas bandeiras de luta - a exemplo do direito à educação escolar e universitária para o povo negro.

5. O movimento negro por uma educação intercultural no Brasil

A conquista do direito à educação pelo movimento negro é fruto de inúmeras trincheiras de luta na imprensa, no teatro e nas manifestações públicas através de uma educação não formal para além dos muros da escola e da Universidade, o que possibilitou o contato, a inter-relação, a comunicação entre os sujeitos envolvidos. Esse compartilhamento de informações cria uma “sintonia”, uma bandeira comum que auxilia no avanço e na conquista do movimento negro por cidadania no Brasil. Segundo Gohn (2006, p 28), esse modo de educação compreende:

[...] a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica, etc.

O movimento negro brasileiro é um ator político, composto por diversos personagens, que se utilizaram de diferentes estratégias para a conquista de direitos para o povo negro. Domingues (2007) traça três fases históricas de atuação do movimento negro no Brasil: 1) da Primeira República ao Estado Novo (1889-1937); 2) da Segunda República à ditadura militar (1945-1964); e 3) do início do processo de redemocratização à República Nova (1978-2000).

Na primeira fase, as entidades de destaque foram o jornal "Clarim da Alvorada" e a Frente Negra Brasileira (FNB). A FNB foi uma associação que existiu de 1931 a 1937 e mobilizou milhares de negros em prol de seus direitos políticos, sociais, educacionais e culturais. O maior e mais importante departamento da FNB foi o de “Instrução e Cultura”, o qual se preocupou com a educação dos negros e a inclusão deles nas escolas formais. Na década de 1930, a FNB chegou a criar escolas e alguns cursos voltados para “gente de cor”, expressão dita na época, a fim de combater o analfabetismo e a deficiência educacional, situações que eram recorrentes na população negra (Gomes, 2005). Aliado a isso, promoviam também a autoestima e a valorização da cultura negra, elementos fundamentais para o combate ao racismo.

A FNB ganhou representatividade no cenário brasileiro e em 1936 se tornou um partido político. Contudo, em 1937, antes de passar pelo teste das urnas, a FNB foi extinta pelo Golpe do Estado Novo, uma ditadura no Brasil instaurada por Getúlio Vargas. Nessa mesma época, em prol da industrialização no país, Vargas se aproxima dos operários

Movimento negro e educação escolar intercultural: luta e resistência na América Latina e no Brasil

urbanos com a criação da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Dessa forma, ganha adeptos ao seu Governo, inclusive da comunidade negra, e recebe o apelido de “pai dos pobres”.

As massas passam a exigir voz e voto no processo político da sociedade. Percebem que outros têm mais facilidade que eles e descobrem que a educação lhes abre uma perspectiva. [...] Começam a exigir e a criar problemas para as elites. Estas agem torpemente, esmagando as massas e acusando-as de comunismo. As massas querem participar mais na sociedade. As elites acham que isto é um absurdo e criam instituições de assistência social para domesticá-las. Não prestam serviços, atuam paternalisticamente, o que é uma forma de colonialismo. Procura-se tratá-las como **crianças** para que continuem sendo crianças (Freire, 2008, p. 37, grifo nosso).

Nesse trecho do livro “Educação e Mudança” de Freire (2008), o termo “crianças” não é utilizado com o intuito de diminuir a fase da infância, mas sim de alertar sobre o enfraquecimento do poder popular. O Estado Novo (1937-1945), presidido por Getúlio Vargas, utilizou como estratégia um paternalismo manipulador, cuja intenção era limitar a autonomia e a liberdade do povo e, conseqüentemente, aliená-lo, a fim de manter os privilégios das elites. Não é raro os movimentos sociais populares deixarem de lado uma bandeira de luta coletiva em prol de benefícios particulares, os quais não transformarão a estrutura política, econômica, social e cultural da nação.

A segunda fase do Movimento Negro (1945-1964) é marcada pela fundação do Teatro Experimental do Negro (TEN) por Abdias do Nascimento, em 1944, no Rio de Janeiro. Em 1941, após assistir a um *Minstrel Show* (em português, espetáculo de menestréisⁱⁱ), na cidade de Lima, em Peru, Abdias do Nascimento decide contestar essa antiga prática teatral, que ridicularizava a “raça negra”. Ele então cria o TEN, uma cultura de resistência, cujos propósitos principais são a denúncia ao racismo e o resgate aos valores culturais afro-brasileiros. Com a queda da ditadura de Getúlio Vargas em 1945, o movimento negro teve também um importante papel na construção da nova Carta Magna brasileira em 1946.

O TEN realizava oficinas de dramaturgia aliada a uma alfabetização crítica voltadas às classes populares (operários, domésticas, desempregados, etc.) com o objetivo de despertar o próprio negro para a realidade de exclusão e de invisibilidade social, que era submetido no Brasil. Batista (2015) destaca que o TEN buscava a valorização do negro de origem africana em território brasileiro, logo não era adepto de uma perspectiva

afrocêntrica. Contudo, esse fato não elimina as contribuições do TEN para a construção de uma educação para as relações étnico-raciais e um currículo antirracista.

Mais tarde, na década de 1960, Augusto Boal funda o Teatro do Oprimido, com base na metodologia de Paulo Freire. O Teatro do Oprimido era um teatro participativo, que tinha o intuito de alfabetizar os oprimidos a partir da leitura do mundo, da problematização, da dialogicidade e da criticidade. Isso significa que a alfabetização não se restringia a aprender a ler e a escrever o bê-a-bá, como ressalta Freire (2000, p. 40):

Aprender a ler e a escrever [...], não basta para que deixemos de ser sombra dos outros; que é preciso muito mais. Ler e escrever a palavra só nos fazem deixar de ser sombra dos outros quando, em relação dialética com a 'leitura do mundo', tem a ver com o que chamo a 're-escrita' do mundo, quer dizer, com sua transformação. Daí a natureza política, não necessariamente partidária, da educação em geral, da de adultos e da alfabetização em particular.

Portanto, o TEN e o Teatro do Oprimido são espaços não só de formação artística teatral, mas também política e intelectual voltados para pessoas analfabetas, especialmente o negro segregado e o indígena subjugado. Tanto o TEN quanto o Teatro do Oprimido são experiências pioneiras no Brasil, que integram a “leitura de mundo” em suas práticas cênicas, a fim de confrontarem e romperem com a tradição teatral e para denunciarem a conjuntura política e socioeconômica brasileira da época. Ressalta-se que o TEN de Abdias do Nascimento na década de 1950 antecipa a experiência de alfabetização de adultos realizada pela Educação Popular de Paulo Freire em 1963.

O destaque da terceira fase (1978-2000) é a criação do Movimento Negro Unificado (MNU) Contra a Discriminação Racial, o qual ainda hoje é atuante no Brasil. Na obra “Lugar de Negro”, González (2022), ativista e intelectual negra, reproduz o primeiro documento, “Carta Convocatória para o Ato Público contra o Racismo” (1978), que deu origem ao MNU. O Movimento passa a reunir entidades negras de todo o país contra o racismo e em defesa da democracia, já que o Brasil vivenciava nesse período o regime da ditadura militar (1964-1985).

Com o MNU, os polos de agregação da população negra passam a funcionar com um caráter educativo de três maneiras: 1) clubes recreativos e associações culturais com a preservação dos valores afro-brasileiros; 2) entidades de cunho político; 3) mais recente, mobilização de jovens a partir da arte do *hip-hop*, dos blocos afros, *funk*, entre outros (Gonçalves; Silva, 2000). Em 1984, a programação de ação do MNU já demonstra uma

Movimento negro e educação escolar intercultural: luta e resistência na América Latina e no Brasil

preocupação com a ampliação da temática da educação ao defender um currículo escolar intercultural, pois:

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 Europeia, a história da África, assim como a ênfase sobre a participação do negro, do índio na formação sociocultural do Brasil** (Boletim M.N.U,1984, p.10, grifo nosso).

A pedagoga negra Gomes (2017) defende que, após a Constituição de 1988, o movimento negro brasileiro fortalece ainda mais sua pauta em prol da educação. A partir da década de 1990, ao invés de um discurso mais universal sobre o acesso à educação, passa a reivindicar políticas públicas específicas voltadas para a equidade racial na educação, através das chamadas ações afirmativasⁱⁱⁱ.

Desde então, há uma mudança na máquina pública brasileira, através da criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) em 2003; da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) em 2004; e da adoção das cotas raciais para ingressos em Universidades em 2012. Quanto à educação escolar intercultural, há a promulgação da Lei nº 10.639 de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em todas as escolas brasileiras, públicas e particulares. Em 2008, essa lei é atualizada por meio da Lei nº 11.645, que inclui a obrigatoriedade da temática indígena no currículo escolar. Além disso, o parecer CNE/CEB nº 16 de 2012 instituí as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Contudo, em 2016, as tensões e as disputas políticas no Brasil em prol de um projeto de Estado e de economia pautado no neoliberalismo resultaram no *impeachment* da presidenta eleita Dilma Rousseff. Esse fato abriu espaço para inúmeros retrocessos no campo das ações afirmativas conquistadas pelo Movimento Negro, a exemplo da Seppir e da Secadi. Na gestão de Michel Temer, em 2016, a Seppir se transforma no Ministério dos Direitos Humanos e, em 2019, no governo de Jair Bolsonaro, ela foi recriada com o nome de Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, ao passo que a Secadi é extinta. Em 2023, Lula autoriza a reestruturação do Ministério da Educação com a recriação da Seppir e da Secadi.

6. Considerações Finais

Quando as pesquisadoras Candau e Russo (2010) afirmam que, após um estudo de 4 (quatro) anos (2006-2010), não identificaram produções bibliográficas latino-americanas sobre as contribuições dos grupos e movimentos negros para a educação intercultural, isso se deve a três séculos de escravidão, às teorias racistas no âmbito religioso e científico, à romantização da mestiçagem e ao mito da democracia racial.

Ao longo da história latino-americana e brasileira, o povo negro em geral, inclusive os quilombolas, antes mesmo de lutar pela garantia dos direitos humanos (a exemplo do acesso a uma educação intercultural), teve primeiro que afirmar a sua condição de “ser humano” para uma sociedade e um Estado secularmente racista. Como se reivindicar por direitos “humanos” quando não se é reconhecido enquanto “humano”? Ainda hoje o Estado e a sociedade brasileira não reconhecem os negros como cidadãos e desqualificam as suas lutas políticas, sociais e culturais, acusando-os de racializar o Brasil.

O povo negro vem resistindo a essa realidade de racismo e de opressão social no Brasil desde a época colonial por meio dos quilombos, das irmandades (a exemplo de Nossa Senhora do Rosário e de São Benedito dos Homens Pretos), da revolta dos Malês (1835), do candomblé e mais recentemente no século XIX dos primeiros movimentos de protestos negros na condição de ator político coletivo, o que culminou com a constituição em 1978 do Movimento Negro Unificado (MNU). O MNU tinha como objetivos de destaque o combate ao racismo, à desigualdade social e à violência policial.

A constatação da pesquisa de Candau e Russo (2010) durante o período de 2006 a 2010 não significa que na prática não houve qualquer contribuição do povo negro para a construção de uma educação intercultural durante a trajetória histórica latino-americana e brasileira. A criação da Lei nº 10.639 em 2003, que implanta a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas, é fruto de uma luta do povo negro por um sistema educacional que visibilize a participação do negro na formação sociocultural do Brasil.

Nenhuma conquista de uma política pública nasce do dia para a noite, pois é preciso um processo histórico, permanente e coletivo. A Lei nº 10.639 de 2003 serviu de base para orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais no âmbito da educação brasileira, o que favoreceu a efetiva cobrança por uma educação escolar que valorizasse e respeitasse as diferentes culturas de nosso país. Além disso, culminou com a Lei nº 11.645 de 2008 (inclusão obrigatória da história e cultura indígena no currículo oficial) e do parecer

Movimento negro e educação escolar intercultural: luta e resistência na América Latina e no Brasil

CNE/CEB nº 16 de 2012, com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Referências

AURNHEIMER FILHO, Sérgio P. O crepúsculo da política educacional imperial. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008, Vitória. **Anais...** Vitória, 2008.

BARROS, Surya Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educ Pesqui [Internet]**. v. 42, n. 3, p. 591–605, Jul., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9ZhqHKsrZg987cSGqd7SbNg/?lang=pt#>. Acesso em: 5 jul. 2023.

BATISTA, Hudson. **Educação e diversidade em diferentes contextos**/ org. Amilcar Araujo Pereira, Warley da Costa. – 1 ed. – Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

BERNARDINO, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Estud. afro-asiát.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, 2002.

BOLETIM DO MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. São Paulo: 1984 (Agosto).

BRASIL. **Decreto n. 1.331 A**. Brasília, 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 5 jul 2023.

BRASIL. **Decreto n. 7.031 A**. Brasília, 1878. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>. Acesso em: 6 jul 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010.

CHAMPLIN, Russel Norman. **Enciclopédia de Bíblia, Teologia e Filosofia**. 7. ed. v. 1, São Paul: Hagnos, 2004.

COSTA, Ana Luiza Jesus da. **O educar-se das classes populares oitocentistas no Rio de Janeiro: entre a escolarização e a experiência.** São Paulo, 2012. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2012.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

FERNANDES, Florestan., (1986). **A integração do negro na sociedade de classe.** São Paulo: Ática, v. 2.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. **PerCursos**, Florianópolis, v. 2, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1490>. Acesso em: 10 jan. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** SP: UNESP, 2000.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, Jan./Mar. 2006.

GOHN, Maria da Glória. Educação popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 53-77, 2002.

GOMES, Flávio dos Santos. **Negros e política.** RJ: Jorge Zahar.2005.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** São Paulo: Editora Vozes, 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 15, p. 134-158, Set./Dez., 2000.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). **500 anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 325-346.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro.** Rio de Janeiro: Zahar, 2022 [1982].

HOOVER, Juliet. Inclusão indígena e exclusão dos afrodescendentes na América Latina. **Tempo Social**, v.18, n. 2, p. 89-111, 2006.

JARA, Oscar. **A educação popular latino-americana: História e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos.** São Paulo: Ação Educativa/CEAAL/ENFOC, 2020.

Movimento negro e educação escolar intercultural: luta e resistência na América Latina e no Brasil

MEJÍA, Marco Raúl. Posfácio - La Educación Popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PERES, Eliane Teresinha. **“Tempo da Luz”**: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da biblioteca pelotense (1875-1915). 1995.178 f. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS.

PINEDA, Fabiola Luna Pineda. É hora de sacudir os velhos preconceitos e de construir a terra: sobre a educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 94-123. ISBN 978-85-7577-616-2.

PRESTES, Anita Leocadia. O historiador perante a história oficial. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 91-96, 2010. DOI: 10.9771/gmed.v2i1.9607. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9607>. Acesso em: 14 jul. 2023.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANSONE, Livio. Racismo sem etnicidade. Políticas públicas e discriminação racial em perspectiva comparada. **Revista Dados**, v. 41, n. 4, p. 751-783, 1998.

ZIBECHI, Raul. La escuela-comunidad de Warisata. **Opinion**, Ago., 2013. Disponível em: <https://www.jornada.com.mx/2013/08/09/opinion/018a1pol>. Acesso em: 11 jan. 2024.

Notas

ⁱ Conforme Prestes (2010, p. 91), a História Oficial é aquela elaboração histórica que convém aos grupos dominantes na sociedade e que se encontra consagrada e difundida principalmente nos livros escolares e na mídia.

ⁱⁱ É um teatro popular de origem norte-americana, baseado em uma ideologia racista, que utiliza a prática do *blackface* em quadros cômicos. No *blackface*, os atores brancos se colorem com o carvão de cortiça para representar personagens negros de forma exagerada.

ⁱⁱⁱ As ações afirmativas surgem enquanto conceito no Brasil com o protagonismo dos movimentos sociais, principalmente o Movimento Negro, pois são esses sujeitos (e não o aparelho estatal) por meio de suas práticas políticas que contribuem com a formulação de políticas públicas de combate às desigualdades nas relações sociais concretas.

Sobre os autores

Heloísa Marinho Cunha

Graduada em Direito pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça pelo NIPAM/UFPB. Mestre em Políticas Públicas de Educação em Direitos Humanos pelo Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PGDH/UFPB). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB. E-mail: helo_marinhocunha@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9039-0169>

Eduardo Jorge Lopes da Silva

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e em Sociologia pelo Centro Internacional (UNINTER). Mestre em Educação pela UFPB e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor Associado do Departamento de Fundamentação da Educação da UFPB e professor permanente do PPGE/UFPB, linha de pesquisa Processos de Ensino-Aprendizagem. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas de Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos (GEPPEJA). E-mail: eduardojorgels@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5402-8880>

Waldeci Ferreira Chagas

Graduado em História pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre e Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor Adjunto no Departamento de História da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus Guarabira. Integra a equipe do NEABI/UEPB/Guarabira. E-mail: waldecifc@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3074-4890>

Recebido em: 20/05/2024

Aceito para publicação em: 14/07/2024