

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“Julio de Mesquita Filho”

Instituto de Artes - Campus São Paulo

LAIZA FERNANDA DOS SANTOS DE OLIVEIRA

**RECONSTRUINDO IMAGINÁRIOS:
Diálogos entre Educação, Arte e Racismo**

São Paulo

2024

LAIZA FERNANDA DOS SANTOS DE OLIVEIRA

**RECONSTRUINDO IMAGINÁRIOS:
Diálogos entre Educação, Arte e Racismo**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Licenciatura em
Arte-Teatro do Instituto de Artes da UNESP,
como requisito para obtenção do grau de
licenciada em Arte-Teatro.

Sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Denise
Pereira Rachel

São Paulo

2024

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação
do Instituto de Artes da UNESP. Dados fornecidos pelo autor.

O48r Oliveira, Laiza Fernanda dos Santos de (Laiza Fernanda), 1988-
Reconstruindo imaginários : diálogos entre educação, arte e racismo / Laiza Fernanda dos
Santos de Oliveira. -- São Paulo, 2024.
79 f. : il. color.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Denise Pereira Rachel.
Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Arte-Teatro) – Universidade Estadual
Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Arte na educação. 2. Cultura afro-brasileira. 3. Negros - Educação. 4. Escolas públicas. 5.
Estudantes negros. 6. Educação e Estado. 7. Negros - Identidade racial. I. Rachel, Denise
Pereira, 1980-. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 707

Bibliotecária responsável: Catharina Silva Gois - CRB/8 11323

LAIZA FERNANDA DOS SANTOS DE OLIVEIRA

**RECONSTRUINDO IMAGINÁRIOS:
Diálogos entre Educação, Arte e Racismo**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Licenciatura em
Arte-Teatro do Instituto de Artes da
UNESP, como requisito para obtenção do
grau de licenciada em Arte-Teatro.

Aprovada em: 06/12/2024

Banca Examinadora:

Profª Drª Denise Pereira Rachel

(Orientadora - Presidente da Banca)

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Instituto de Artes -
Campus de São Paulo

Profº Me. Moacir José da Rocha Simplício

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Instituto de Artes -
Campus de São Paulo

São Paulo

2024

Agradecimentos

Primeiramente, agradeço a Deus, minha força e meu alicerce. Sem a sua proteção e orientação, eu não teria chegado até aqui. Ele foi meu refúgio em todos os momentos de dúvida e dificuldades, me lembrando sempre da minha potência e resiliência.

Aos meus ancestrais, cujas histórias de resistência e coragem me inspiram e me impulsionam todos os dias.

A minha companheira e parceira de vida, Cíntia, que mesmo diante de tantas dificuldades, esteve presente me dando todo apoio e suporte necessário para que eu conseguisse chegar até aqui.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Denise Pereira Rachel, pelo seu apoio, paciência, dedicação e por todas as valiosas orientações que me proporcionaram um aprendizado único. A sua orientação foi essencial para a construção deste trabalho, e sou eternamente grata pela sua generosidade e profissionalismo.

Aos meus amigos e colegas de curso, pela convivência enriquecedora e pelos momentos de descontração e apoio. Ao meu colega Henrique que trouxe várias reflexões, provocações e risos. Agradeço a todos que me ajudaram direta ou indiretamente, seja com sugestões, opiniões ou até mesmo com palavras de incentivo nos momentos mais desafiadores.

Aos professores e demais profissionais do Instituto de Artes da UNESP, por compartilharem seu conhecimento e por contribuírem para minha formação acadêmica.

Agradeço ainda à minha família, amigos e todos que acreditaram no meu potencial e me motivaram durante todo esse processo.

Por fim, agradeço a todos os envolvidos nesta jornada, direta ou indiretamente, por todo o suporte e carinho, que foram essenciais para a conclusão deste trabalho.

"A educação só será libertadora quando houver amor, pois, é no amor que encontramos o potencial de transformação."(bell hooks)

Resumo

Este trabalho explora como a educação pública e o ensino das artes contribuem para a formação identitária e crítica de jovens negros no Brasil. Inicialmente, aborda-se o conceito de identidade negra e a importância de uma consciência racial positiva, embasada em ideias de Paulo Freire e Djamila Ribeiro sobre educação e valorização das vozes negras. O estudo também discute como políticas educacionais, especialmente com o novo ensino médio, impactam a experiência de estudantes negros, apoiando-se na visão de bell hooks sobre educação como resistência. No ensino das artes, há ênfase em seu papel para fortalecer as narrativas afro-brasileiras, com base em Ana Mae Barbosa. Por fim, a monografia apresenta o relato de uma professora negra, destacando o impacto positivo de educadores negros na criação de ambientes inclusivos. A partir da minha experiência na docência faço um relato da experiência em sala de aula com meus alunos da escola pública localizada em Santo André, região metropolitana de São Paulo. Conclui-se que a educação pública deve ser discutida devido às mudanças no cenário da educação e como trabalhar com artes e principalmente valorizar a cultura negra.

Palavras-chave: identidade; racismo; educação; arte.

Abstract

This paper explores how public education and arts education contribute to the critical identity formation of young black people in Brazil. Initially, it addresses the concept of black identity and the importance of positive racial consciousness, based on ideas by Paulo Freire and Djamila Ribeiro on education and the appreciation of black voices. The study also discusses how educational policies, especially with the new high school system, impact the experience of black students, based on bell hooks' view of education as resistance. In the teaching of arts, there is an emphasis on its role in strengthening Afro-Brazilian narratives, based on Ana Mae Barbosa. Finally, the monograph presents the account of a black teacher, highlighting the positive impact of black educators in creating inclusive environments. Based on my teaching experience, I report on the experience in the classroom with my students at a public school located in Santo André, in the metropolitan region of São Paulo. It is concluded that public education should be discussed due to the changes in the educational scenario and how to work with arts and especially value black culture.

Keywords: Identity; Racism; Education; Art.

Sumário

1 Introdução	10
2 Conceito de identidade.....	13
2.1 Identidade negra: Reflexões entre o passado e presente	15
2.2 A Educação na construção da identidade negra.....	26
3 Educação como projeto político: Uma análise da construção social	30
3.1 A política de branqueamento e suas consequências na educação.....	35
3.2 O movimento negro e a revolução na educação brasileira	40
3.3 O silenciamento de corpos negros na educação	47
3.4 Novo ensino médio: Os impactos na educação de jovens negros	51
4 O ensino das artes na educação pública: Uma perspectiva crítica.....	55
4.1 A construção de narrativas afrorreferenciadas.....	59
4.2 Reconstruindo imaginários: A arte e afirmação da identidade negra	63
4.3 Experiência de uma professora negra na arte educação	65
5 Conclusão	71
Referências.....	73

1 Introdução

Esta monografia investiga a relação entre identidade, educação pública e o ensino das artes na construção de uma consciência crítica e identitária entre jovens negros no Brasil. Compreendendo que a identidade negra se forma em meio a uma sociedade marcada pelo racismo estrutural, esta pesquisa explora como a educação pública pode (ou não) atuar na valorização das narrativas afro-brasileiras e na formação de uma autoestima positiva entre estudantes negros. Em particular, o Arte contribui para a percepção de questões identitárias para a construção de identidades e para o fortalecimento de uma perspectiva crítica e inclusiva no ambiente escolar.

O primeiro capítulo aprofunda-se nos conceitos de identidade e identidade negra, abordando as relações entre passado e presente e examinando como a educação tem um papel fundamental na construção da identidade racial dos indivíduos. Referências teóricas como as de Paulo Freire, que argumenta pela educação como prática de liberdade (2007, p. 34), e de Djamila Ribeiro, que enfatiza a importância do "lugar de fala" na luta contra o silenciamento de vozes negras (2017, p. 43), guiam a reflexão sobre a formação identitária dentro da escola.

No segundo capítulo, são abordadas questões sobre o projeto político da educação pública brasileira, com destaque para como ele tem historicamente influenciado a experiência educacional de estudantes negros. bell hooks (1994, p. 21) contribui para a compreensão da escola como um espaço de resistência, propondo a educação como um processo de transformação onde vozes silenciadas podem ser finalmente ouvidas. Este capítulo também analisa o impacto do novo ensino médio na educação de jovens negros, questionando como as recentes mudanças podem influenciar, positiva ou negativamente, as oportunidades de expressão e crescimento desses estudantes.

No terceiro capítulo, o foco recai sobre o ensino das artes, entendendo-o como um espaço de resistência e de construção de narrativas afroreferenciadas. A contribuição de Ana Mae Barbosa (2005, p. 57) é central para compreender a arte-educação como um campo que transcende o domínio

técnico e oferece aos estudantes a chance de refletir criticamente sobre seu contexto social e sua identidade. O capítulo conclui com a experiência de uma professora negra na arte-educação, que promove a discussão e a escuta a partir da mediação sobre a relação dos estudantes com a arte e o tempo e espaço que estão inseridos. A arte, ao ser integrada ao currículo escolar de forma crítica e reflexiva, não apenas oferece um meio de expressão, mas também contribui para a construção de narrativas afrorreferenciadas que legitimam e afirmam as culturas negras.

Ao longo deste trabalho, serão explorados os conceitos de identidade negra e o papel da educação na sua construção, destacando as consequências das políticas educacionais históricas e atuais, bem como os impactos do ensino das artes no processo de afirmação da identidade negra. A análise buscará demonstrar como a arte, ao ser incorporada à educação pública, pode ser um poderoso meio de resistência e de promoção de imaginários positivos, permitindo aos jovens negros se reconectarem com matrizes culturais e se enxergarem como protagonistas de suas próprias histórias.

2 Conceito de identidade

A identidade tem sido tema de intensos debates ao longo dos anos, com estudiosos de sociologia, antropologia e psicologia analisando suas transformações no mundo contemporâneo. Segundo Hall (1992), a identidade é definida por um conjunto de características próprias de um indivíduo ou grupo que os diferencia dos outros. Ele analisou as "velhas identidades" que consolidaram o mundo social, mas que estão em declínio desde as transformações sociais após a Segunda Guerra Mundial. Essas mudanças resultaram em novas identidades, fragmentando o indivíduo e gerando uma "crise de identidade".

Hall define "identidades culturais" como aspectos ligados a pertencimentos étnicos, raciais, linguísticos, religiosos e, principalmente, nacionais, que estão desestabilizando as estruturas da sociedade moderna e os referenciais que antes ancoravam os indivíduos. Para ele:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu coerente". Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (...) Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos identificar – ao menos temporariamente (Hall, 2006, p. 13).

Stuart Hall (1990) identifica três conceitos de identidade ao longo da história. O primeiro está ligado ao sujeito do Iluminismo, surgido no século XVIII, que propunha uma concepção da pessoa como um indivíduo centralizado e unificado, provido de razão, consciência e ação. Esse modelo afirmava que o sujeito consistia em um núcleo interior, que emergia a partir do nascimento e permanecia idêntico ao longo da vida.

O segundo conceito de identidade refere-se ao sujeito sociológico, que reflete a complexidade de uma sociedade moderna. Aqui, o núcleo do sujeito é construído pelas relações interpessoais e pela troca de valores culturais. Assim, a construção da identidade resulta de um diálogo contínuo entre um “eu” interior e o mundo exterior, tornando o sujeito social e individual ao mesmo tempo.

Por fim, o terceiro conceito é o do sujeito pós-moderno, que não possui uma identidade fixa, sendo constantemente transformado por diferentes sistemas culturais e influências externas. Nesse modelo, as identificações são fluidas e sempre em movimento. O sujeito pós-moderno se confronta com inúmeras e cambiantes identidades, caracterizando-se pela mudança, diferença e inconstância.

Djamila Ribeiro, em *Pequeno Manual Antirracista* (2019), também aborda a fluidez identitária, especialmente no contexto das populações racializadas. Ela reflete sobre como a sociedade impõe “lugares sociais” às pessoas negras, demandando reconfigurações identitárias constantes. Essa fluidez pode ser vista tanto como estratégia de sobrevivência quanto como um reflexo das forças estruturais que condicionam as subjetividades. Para Ribeiro, essas contradições podem ser espaços de potência, desafiando narrativas impostas e permitindo a construção de novos sentidos de si.

Muniz Sodré, em *Pensar Nagô* (2017), oferece outra perspectiva, analisando as identidades a partir das matrizes afro-brasileiras. Ele propõe uma visão relacional e plural, em contraste com as concepções ocidentais de um “eu” unificado. A filosofia nagô opera por uma lógica de interconexão, destacando que as subjetividades são redes em constante transformação, alimentadas por interações sociais, espirituais e culturais. Essa abordagem desloca a ideia de “crise” ou “contradição” identitária para um entendimento positivo das dinâmicas de construção e diversidade.

No campo das artes, Conceição Evaristo reflete sobre a fragmentação identitária em obras como *Becos da Memória* (2006) e *Olhos d'Água* (2014). Suas personagens enfrentam múltiplas contradições, movendo-se entre

diferentes mundos e narrativas de si. Evaristo introduz o conceito de escrevivência, uma escrita que parte das vivências de mulheres negras e periféricas, tornando suas subjetividades plurais visíveis e empoderadas.

Rosana Paulino, nas artes visuais, aborda a fragmentação identitária em séries como Assentamento (2013) e Bastidores (2017). Sua obra desconstrói e recompõe imagens, explorando as múltiplas identidades resultantes de reconfigurações históricas e culturais. Essas obras resgatam memórias e traumas, enquanto criam novas narrativas que expressam a potência criativa da multiplicidade identitária.

2.1 Identidade negra: Reflexões entre o passado e presente

Dentre as identidades culturais e étnicas, há uma que interessa especialmente a este trabalho: a identidade negra.

Ao falar dos negros no Brasil, precisamos passar por seu passado histórico-social e pela violação e exploração dos corpos negros traficados de suas terras para o trabalho escravo no Brasil. Em novo solo tinham sua identidade rejeitada pela sociedade e negada a eles qualquer tipo de direitos básicos como saúde, educação e trabalho. Obrigados a abandonar suas tradições, seus familiares, se misturando a outros povos africanos, distanciando-se de sua identidade social e individual, eram submetidos à humilhação e à dor. (Geledés, 2012)

A escravidão no Brasil durou em torno de 350 anos, após ser iniciada pelos portugueses em 1500. O maior motivo da importação de escravos era a exploração de seu trabalho, considerada lucrativa na economia. Rotulados como subumanos ou inumanos, fertilizando as terras brasileiras com o seu suor, os negros que recém habitavam o novo solo tinham sua identidade rejeitada pela sociedade: era negado a eles qualquer tipo de manifestação cultural. Na Bahia de 1633, o Padre jesuíta Antônio Vieira começa a pregar o cristianismo aos escravos. (Nascimento, 1978, p.52), afastando-os das

religiões de matriz africana que eram proibidas. Os senhores de engenho tinham total autoridade sobre os negros e empunham a prática da religião católica. A igreja católica teve grande participação ideológica para a manutenção da escravidão em toda sua brutalidade.

Segundo Abdias Nascimento (1978, p.48), a escravização dos povos africanos “ultrapassa qualquer história da humanidade”. Ele afirma que:

[...] é a escravidão que define a qualidade, a extensão, e a intensidade da relação física e espiritual dos filhos de três continentes que se encontraram: confrontando um ao outro no esforço épico de edificar um novo país, com suas características próprias, tanto na composição étnica do seu povo quanto na especificidade do seu espírito - quer dizer, uma cultura e uma civilização com seu próprio ritmo e identidade. (Nascimento, 1978, p.48)

Além de impedidos de manifestar sua fé e, muitas, vezes, de construir laços familiares, era comum que as crianças negras fossem separadas de suas mães e vendidas para senhores de engenho de outras regiões, os negros também eram privados de educação formal. No ano de 1854, foi decretada a proibição do negro de aprender a ler e a escrever.

No ano de 1863, os Estados Unidos da América, que, como o Brasil, usufruíram do trabalho escravo, aos poucos aboliram essa prática. O Brasil passa a ser pressionado por outros países a abolir a escravidão também, mas houve uma grande resistência para renunciar ao negro como mercadoria e mão de obra.

Em 1866, o império determina que os negros que serviam o exército seriam alforriados. Já em 1876, foi proibida a exposição de escravos nos pregões em praça pública, a venda separada de casais e de pais e filhos.

E em 1871, foi promulgada a Lei Do Ventre Livre ou Lei Abolicionista, que considerava livre qualquer nascido de escrava depois daquela data. O aumento do número de escravos alforriados junto com as fugas em massa de escravos impulsionou um grande movimento abolicionista, até então clandestino, com intuito de acabar com a escravidão.

A palavra "*alforria*" significa a liberdade que se concede ao escravo. A carta de alforria era o documento dado ao negro escravo, atestando a renúncia do proprietário ao direito de posse do negro escravizado – e anulando, assim, a condição de escravo daquele negro. Depois da alforria, o negro era chamado de "Negro Forro". Porém existiam dois tipos de carta de alforria: uma gratuita e a outra paga, feita em prestações. No segundo caso, se não houvesse o cumprimento das parcelas o negro voltava a condição de escravo. Já com as gratuitas, o negro escravizado passava imediatamente ao status de empregado assalariado.

Em 1883 acontece a primeira libertação de escravos em massa no Brasil. Já em 1885, é editada a Lei dos Sexagenários, assinada pela Princesa Isabel, que libertava os escravos com mais de 65 anos. No ano de 1886 é proibido o açoite nos negros escravizados como castigo.

E finalmente, em 13 de maio de 1888, sob pressão do movimento abolicionista a Lei Áurea é sancionada, com a finalidade de libertar todos os escravos no Brasil – a maioria deles em propriedade dos Senhores de Engenho e da elite cafeeira. E extinguiu-se, assim, a escravidão no Brasil, sendo este o último país a abolir a escravidão no ocidente.

Junto com a libertação dos escravos, acontecia no país a entrada de imigrantes europeus brancos, vindo de países como Itália, Alemanha entre outros, com a proposta de branqueamento. Era uma política agressiva de imigração, que tornaria o Brasil mais claro. Os ex-escravos, discriminados pela cor de sua pele, tornaram-se indesejáveis e, em decorrência disso, crescia a cada dia o número de desempregados, mendigos e de crianças abandonadas nas ruas por suas famílias, ficando eles à margem da sociedade moderna brasileira.

Abdias em seu livro: "O genocídio do negro brasileiro", reflete sobre a "identidade negra", conforme discutida por intelectuais negros e militantes dos movimentos negros, em um questionamento sobre o que é "ser negro": por um lado, reflete sobre sua autoafirmação do negro, de suas raízes africanas, de sua cultura, de sua beleza; por outro, problematiza a negação da "identidade negra" na sociedade, escondida por uma política de branqueamento que

começou logo após a abolição da escravidão. A miscigenação tornou-se um projeto ideológico da elite brasileira, era promovida em prol de uma população “mais clara”.

A miscigenação, promovida pela elite brasileira, visava criar uma população “mais clara”. Entre o final do século XIX e o início do XX, o conceito de mestiço emerge como símbolo de identidade multifacetada, refletindo-se em sangue, religião, comida e cultura. Em 1930, começam os censos governamentais a classificar cor e raça. Para Gilberto Freyre, a miscigenação era um fenômeno que dificultava a identificação clara entre “brancos” e “negros”.

No entanto, os indivíduos miscigenados não são vistos positivamente e há uma culpabilização do negro pelas consequências da mestiçagem.

João Batista Lacerda, ao participar do I Congresso de Raças no Museu Nacional do Rio de Janeiro, que aconteceu 1911, apresentou a tese intitulada: “*Sur les métis au Brésil*” (Sobre o mestiço no Brasil). Pressupôs que, com a chegada do novo século, os mestiços iriam desaparecer do Brasil, ocasionando a extinção da raça negra. Nesse congresso houve a exposição do quadro “A redenção de Cam” de Modesto Brocos y Gómez, artista da Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro, com a legenda: *Le nègre passat au blanc, à la troisième génération, par l'effet du croisement des race* (O negro passado para o branco, na terceira geração, por efeito de cruzamento de raças). Inspirada em um texto bíblico, a obra sugere que os filhos de Cam, que foram amaldiçoados por Noé, representam a população negra, e que essa maldição só se extingue quando a população negra se torna branca. A pintura retrata uma mulher negra idosa, uma jovem mestiça ao lado de seu cônjuge branco, segurando uma criança branca, exemplificando essa ideologia.

Figura 1 - “A redenção de Cam”



Fonte: Brocos Gomez, 1895

A obra apoia a tese de Lacerda, que afirmava que o Brasil se tornaria completamente branco em um século. A proposta de eliminação da raça negra não era apenas uma teoria abstrata, mas sim uma estratégia calculada de destruição. (Abdias, 1978, p. 73)

A teoria do branqueamento deixava claro que:

Se os ascendentes [do cruzamento] continuam a se reproduzir em gerações sucessivas, os reprodutores constituem uma raça; se, ao contrário, esses descendentes são estéreis, os reprodutores que fizeram o cruzamento constituem uma espécie. (Lacerda, 1911, p.2)

Para Abdias (1978), o genocídio resultante da escravidão, as agressões físicas, o desrespeito à cultura, a miscigenação, os estereótipos e a hipersexualização do negro foram sistematicamente ignorados sob o manto da teoria do branqueamento. Ele observa que “o mulato atingiu o primeiro degrau na escada do branqueamento sistemático do povo brasileiro; esse status social serviu de ponte étnica para o branqueamento” (Abdias, 1978, p. 69). Contudo,

a posição do mulato não difere da do negro; ambos são alvos de desprezo, discriminação e preconceito, sendo cercados pelo desdém da sociedade branca. Assim, o mulato emerge como um marco que inicia o processo de liquidação da raça negra no Brasil, revelando as contradições e injustiças da teoria do branqueamento.

A identidade miscigenada, que surgiu em conjunto com a formação da sociedade brasileira, é indiscutivelmente ligada à mestiçagem. No entanto, é crucial ressaltar que a violência contra as mulheres negras frequentemente é negligenciada nos relatos históricos, resultando em uma narrativa que desconsidera suas vivências. A figura da mulata, celebrada por sua beleza exótica e sensual, se torna um ícone da mestiçagem no Brasil, mas também simboliza a objetificação do corpo negro (Schwarcz, 2012, p. 68). Assim como Abdias observa que o mulato é um "degrau" na escada do branqueamento, essa representação da mulata não apenas perpetua estereótipos, mas também reforça uma dinâmica de desvalorização e exploração que se insere na lógica do racismo estrutural. Ambas as figuras revelam a complexidade e as contradições da identidade brasileira, marcada por um racismo que ainda está profundamente enraizado na sociedade.

As diferenças entre os grupos não se limitam ao aspecto biológico; elas também se expressam culturalmente, com a mestiçagem sendo promovida como uma identidade nacional que deslegitima a identidade negra (Ibidem). Essa dinâmica traz novas perspectivas sobre o sentimento de pertencimento e a representação coletiva. Ao abordar a negritude no Brasil, é necessário reconhecer que se trata não apenas de uma construção identitária, mas de um esforço para reconstituir a história do povo negro e de sua comunidade. O conceito de "identidade negra" reflete essa realidade social, destacando como as experiências interpessoais contribuem para o processo de autoafirmação do indivíduo.

DaMatta (1990) argumenta que uma polarização racial estrita poderia revelar significados próprios de um sistema de relações raciais que opera segundo diversas lógicas classificatórias, construídas a partir das representações de cor, raça e etnia. Embora, na perspectiva biológica, a etnia seja vista como um conceito cultural e a raça como uma categoria biológica,

essa visão é limitada. A etnia não se restringe a aspectos culturais; a delimitação de grupos étnicos muitas vezes baseia-se em uma alocação que considera características físicas, linguísticas e o local de origem. Assim, a cor se torna um critério classificatório que abrange não apenas a pigmentação da pele, mas também traços fenotípicos como textura do cabelo, formato do nariz e tamanho dos lábios, integrando elementos culturais que influenciam comportamentos e identidades.

Essa discussão dialoga com as reflexões de Abdias do Nascimento, que destaca como a mestiçagem e as representações de mulatos e mulatas servem para alimentar um racismo estrutural que marginaliza e deslegitima a identidade negra. Segundo uma perspectiva decolonial, o processo de mestiçagem no Brasil não deve ser visto como uma fusão harmônica de culturas, mas como uma ferramenta de subordinação e invisibilização das identidades negras, que, ao longo da história, foram forçadas a se adequar às normas e valores impostos pela colonialidade.

Portanto, ao abordar a negritude no contexto brasileiro, é imprescindível compreender que a construção da identidade negra não é apenas uma resposta às imposições externas, mas um processo ativo de autoafirmação e resistência. Esse processo busca resgatar, revisar e reconstruir a história e a experiência coletiva de um povo que, durante séculos, foi silenciado, marginalizado e reduzido a estereótipos. A reconstrução dessa identidade passa pela valorização de suas raízes culturais, pela reapropriação dos saberes ancestrais e pela afirmação de um lugar de dignidade e protagonismo no cenário social e político.

Dessa forma, a reflexão decolonial sobre a identidade negra propõe um movimento de emancipação, que vai além da simples reivindicação de espaços, mas que implica na reconfiguração das estruturas de poder, no questionamento das narrativas hegemônicas e na construção de uma nova visão de mundo que celebre as diversidades culturais e identitárias, sobretudo a negritude, enquanto resistência e potência.

Para DaMatta, a noção de “raça” naturaliza as diferenças e desigualdades sociais por meio de um discurso biológico e da mestiçagem, perpetuando uma hierarquia racial que é frequentemente aceita sem questionamento. A autodeclaração com o negro ou pardo, conforme aponta o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), carrega um peso significativo no contexto político, social e cultural do Brasil (IBGE, 2004). Desde 1991, a classificação racial do IBGE, que se baseia na autodeclaração, estabelece cinco grupos étnicos: branco, preto, pardo, amarelo e indígena. No entanto, essa categorização é resultado de um processo histórico complexo, marcado por diversas tentativas de classificação que, ao longo do tempo, refletem a dinâmica social e as relações de poder.

Essa discussão sobre classificação racial e identidade encontra eco nas obras de autores negros contemporâneos, como Djamila Ribeiro, que, em *“O que é lugar de fala?”* (2017), defende que a identidade racial não deve ser apenas uma etiqueta, mas uma construção social que deve ser vivida e reconhecida em suas complexidades. Ribeiro argumenta que a identidade racial é profundamente influenciada por contextos sociais e históricos, enfatizando a importância de se considerar as experiências vividas ao discutir questões raciais.

Da mesma forma, Sueli Carneiro, em *“Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira”* (2005), destaca como as classificações raciais operam dentro de um sistema que marginaliza e silencia vozes negras, contribuindo para a perpetuação das desigualdades. A crítica de Carneiro sobre a naturalização das diferenças raciais se alinha à observação de DaMatta, revelando que a luta por reconhecimento e representação está intrinsecamente ligada à desconstrução dessas categorias fixas.

Portanto, ao considerar as classificações do IBGE e a construção social da raça, é essencial dialogar com as vozes contemporâneas que desafiam essas definições, propondo uma reflexão crítica sobre as realidades multifacetadas da identidade negra no Brasil. Essa abordagem não apenas amplia a compreensão das dinâmicas raciais, mas também fortalece a luta por justiça social e equidade.

Schwarcz (2012, p.100) diz que, “[as possibilidades de classificação se mostraram muito diversificadas] em 1976 depois que o IBGE fez sua PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio) de forma diversa à do censo, em que a cor é determinada pelo pesquisador, nesse caso os brasileiros se atribuíram 136 cores diferentes, reveladoras de uma verdadeira aquarela do Brasil”

Quadro 1 - Tabela de cores do Censo (Google)

1. Acastanhada	47. Clarinha	93. Morena-escura
2. Agalegada	48. Cobre	94. Morena-fechada
3. Alva	49. Corada	95. Morenã
4. Alva-escura	50. Cor-de-café	96. Morena-parda
5. Alvarenta	51. Cor-de-canela	97. Morena-roxa
6. Alvarinta	52. Cor-de-cuia	98. *
7. Alva-rosada	53. Cor-de-leite	99. *
8. Alvinha	54. Cor-de-ouro	100. Moreninha
9. Amarela	55. Cor-de-rosa	101. Mulata
10. Amarelada	56. Cor-firme	102. Mulatinha
11. Amarela-queimada	57. Crioula	103. Negra
12. Amarelota	58. Encerada	104. Negota
13. Amorenada	59. Enxofrada	105. Pálita
14. Avermelhada	60. Esbranquecimento	106. Paraíba
15. Azul	61. Escura	107. Parda
16. Azul-marinho	62. Escurinha	108. Parda-clara
17. Baiano	63. Fogoió	109. Parda-morena
18. Bem-branca	64. Galega	110. Parda-preta
19. Bem-clara	65. Galegada	111. Polaca
20. Bem-morena	66. Jambo	112. Pouco-clara
21. Branca	67. Laranja	113. Pouco-morena
22. Branca-avermelhada	68. Lilás	114. Pretinha
23. Branca-melada	69. Loira	115. Puxa-para-branca
24. Branca-morena	70. Loira-clara	116. Quase-negra
25. Branca-pálida	71. Loura	117. Queimada
26. Branca-queimada	72. Lourinha	118. Queimada-de-praia
27. Branca-sardenta	73. Malaia	119. Queimada-de-sol
28. Branca-suja	74. Marinheira	120. Regular
29. Branquiça	75. Marrom	121. Retinta
30. Branquinha	76. Meio-amarela	122. Rosa
31. Bronze	77. Meio-branca	123. Rosada
32. Bronzeada	78. Meio-morena	124. Rosa-queimada
33. Bugrezinha-escura	79. Meio-preta	125. Roxa
34. Burro-quando-foge	80. Melada	126. Ruiva
35. Cabocla	81. Mestiça	127. Russo
36. Cabo-verde	82. Miscigenação	128. Sapecada
37. Café	83. Mista	129. Sarará
38. Café-com-leite	84. Morena	130. Saraúba
39. Canela	85. Morena-bem-chegada	131. Tostada
40. Canelada	86. Morena-bronzeada	132. Trigo
41. Cardão	87. Morena-canelada	133. Trigueira
42. Castanha	88. Morena-castanha	134. Turva
43. Castanha-clara	89. Morena-clara	135. Verde
44. Castanha-escura	90. Morena-cor-de-canela	136. Vermelha
45. Chocolate	91. Morena-jambo	
46. Clara	92. Morenada	

*Não constam na fonte original.

SCHWARCZ, Lília e REIS, Leticia Vidor de Sousa. *Negras imagens*. São Paulo, Edusp / Estação Ciência, 1996. p. 172.

Fonte: Schwarcz, 1996

Segundo Schwarcz (2012, p. 100), a pesquisa gerou uma variedade de reações, tanto positivas quanto negativas. No entanto, ao tentar categorizar a

coloração da população brasileira, a complexidade se torna evidente nas categorias censitárias e espontâneas da PNAD, onde as classificações de branco, preto, indígena, amarelo e pardo representam cerca de 57% das respostas. Essa complexidade é ainda mais acentuada no que diz respeito à cor parda, que desafia as simplificações das categorias raciais.

Paul Gilroy (2001) argumenta que a cultura negra e as identidades associadas a ela são cultivadas e redefinidas por meio de uma troca triangular entre a diáspora, o continente africano e o Novo Mundo. Esse processo de reelaboração cultural ocorre por meio de uma “conexão que deriva tanto da transformação da África pelas culturas da diáspora quanto da filiação das culturas das diásporas à África, incluindo os traços africanos que essas culturas encerram” (Gilroy, 2001, p. 372).

Essa perspectiva sobre a diáspora é complementada pela análise de López (2015, p. 307), que destaca que a linguagem da diáspora emergiu na década de 1960 entre intelectuais e ativistas negros, respondendo ao panafricanismo e enfatizando uma noção de “mesmidade” e comunalidade cultural como unidade política entre os negros. Essa construção de identidade coletiva oferece uma base para o entendimento da experiência negra, mas também levanta questões sobre a inclusão de todas as suas nuances e diversidades.

Entretanto, Abdias do Nascimento (1978, p. 65) critica essa visão unificadora, argumentando que a teoria do branqueamento sistemático colocava a pessoa negra de pele clara no primeiro degrau de uma escalada de assimilação étnica, enquanto na prática, enfrentavam discriminação e desprezo semelhantes. Para Nascimento, essa narrativa racista não apenas marginalizou a identidade negra, mas também perpetuou a exclusão e o preconceito, estabelecendo um status social inferior para negros e mestiços. Ele defende que a identidade negra foi sistematicamente desconsiderada em favor de uma identidade nacional que promovia a mestiçagem como ideal de progresso racial. Assim, o diálogo entre Gilroy, López e Nascimento ressalta a complexidade das identidades negras, evidenciando a tensão entre a busca por unidade e a necessidade de reconhecimento das diversidades dentro da experiência negra.

A incineração de documentos realizada em 1899, a pedido do ministro das Finanças Rui Barbosa, envolveu a destruição de registros estatísticos, demográficos e financeiros relacionados à escravidão, ao tráfico negreiro e aos africanos escravizados. Essa ação visava eliminar as evidências da violência histórica perpetrada contra a população negra sequestrada para o Brasil, resultando na perda de informações essenciais para uma análise precisa da experiência africana e de seus descendentes.

Assim, o governo elaborou um novo plano estatístico que se transformou em um instrumento de controle social e ideológico, refletindo as relações raciais de forma distorcida. Essa abordagem idealizada ocultava a realidade na qual os direitos das pessoas negras à dignidade, identidade e justiça eram sistematicamente negados pelos detentores do poder. Havia um discurso que justificava essa exclusão sob a alegação de “justiça social”, afirmando que todos eram brasileiros, independentemente de serem brancos, negros, indígenas ou asiáticos.

A classe dominante considerava toda e qualquer manifestação de conscientização afro-brasileira como ameaça e retaliatória. Pois o objetivo ideológico desse projeto era negar à pessoa negra a possibilidade de autodefinição e ignorar os meios de identificação. A constituição do país não reconhece identidades raciais, todo mundo é brasileiro. A realidade social da pessoa negra no Brasil é profundamente influenciada pela discriminação racial, que se manifesta de diversas formas, prejudicando o pleno exercício dos direitos fundamentais. A sociedade, permeada por um racismo estrutural, muitas vezes nega à população negra o acesso a direitos básicos que deveriam ser garantidos por lei, como a igualdade de tratamento, a proteção legal e o direito à autodefesa.

Para Lacerda, o plano estatístico implementado pelo governo serviu para ocultar as verdadeiras condições de exclusão e discriminação enfrentadas por negros e mestiços. Munanga (2004) complementa essa análise ao discutir como essa construção ideológica foi instrumentalizada para justificar o racismo e o processo de branqueamento, ao mesmo tempo em que minimizava a

importância e a legitimidade da identidade negra na sociedade brasileira. Essa dinâmica reforça a crítica ao discurso de “justiça social”, que, embora proclame a igualdade entre todos os brasileiros, na prática, perpetua a marginalização das vozes e experiências da população negra.

Lélia Gonzalez contribui de maneira significativa a essa discussão ao destacar como a ideia de mestiçagem foi utilizada para construir uma identidade nacional que negligenciava e desvalorizava a identidade negra. Ela argumenta que, ao centrar-se na mestiçagem, a experiência dos negros foi marginalizada, e a narrativa resultante reforçou desigualdades e preconceitos, perpetuando a marginalização de negros e mestiços na sociedade.

Essa crítica é ecoada por autores contemporâneos, como Djamila Ribeiro, que em sua obra "Quem tem medo de Feminismo Negro?" (2023), ressalta a importância de reconhecer a diversidade das experiências negras e a necessidade de uma narrativa que amplifique as vozes. Ribeiro argumenta que a luta por reconhecimento e dignidade deve incluir as histórias não contadas e as vivências de opressão que moldam a identidade negra.

Além disso, a escritora e ativista Gabriela Nunes, em seu livro "Raízes e Asas: A reconstrução da identidade negra na contemporaneidade" (2024), propõe uma reflexão crítica sobre a identidade negra e a importância de resgatar as experiências históricas que foram silenciadas. Nunes enfatiza que, para que a identidade negra seja efetivamente reconstruída, é fundamental considerar não apenas a história, mas também as lutas e as conquistas que moldam a vida dos negros e mestiços hoje.

2.2 A Educação na construção da identidade negra.

Após a abolição, a população negra conquistou a liberdade, mas sem receber compensação material, terras ou direitos básicos como, trabalho, educação, saúde e moradia. Sem reparação pela exploração e tortura sofridas, os negros tiveram que se reconstruir à margem da sociedade, onde permaneciam excluídos de igualdade social, política e cultural.

Esse cenário de marginalização pós-abolição, amplamente debatido por pensadores e intelectuais negros contemporâneos, revela como a exclusão sistemática impacta a identidade e a cidadania da população negra brasileira. Autores atuais, como Munanga (2019) e Santos (2021), reforçam que a história educacional do Brasil reflete não apenas um legado colonial, mas uma política que ainda hoje reproduz desigualdades estruturais, originadas no período escravista.

A organização da população negra no Brasil visa conquistar direitos institucionais que refletem a histórica exclusão estrutural que os afastava da política, da educação e da saúde, relegando-os à condição de subcidadãos. A marginalização dos negros ainda está profundamente enraizada em práticas institucionais, o que demanda não apenas visibilidade, mas também políticas afirmativas que quebrem a lógica do “lugar subalterno” que historicamente foi imposto à população negra na sociedade

Djamila Ribeiro, argumenta que a falta de acesso à educação formal para negros e negras pós-abolição resultou não apenas em exclusão econômica, mas também em um “racismo epistêmico”, um apagamento sistemático das contribuições intelectuais e culturais negras, impedindo que suas vozes fossem ouvidas e reconhecidas no espaço público e acadêmico (Ribeiro, 2019). Segundo Ribeiro, a perpetuação de um sistema educacional excludente reforçou a subordinação intelectual dos negros, privando-os de oportunidades de desenvolvimento pessoal e participação política.

O sistema educacional brasileiro, historicamente permeado por desigualdades e discriminação racial, desempenha um papel fundamental na formação da identidade de crianças e adolescentes negros. Como observa a educadora Djamila Ribeiro (2023), a educação frequentemente se configura como um espaço onde as disparidades raciais se manifestam, refletindo e reforçando as desigualdades sociais. Estudos demonstram que o ambiente escolar muitas vezes reproduz preconceitos raciais, limitando as oportunidades de avanço para os alunos negros e, assim, contribuindo para a perpetuação das disparidades sociais e econômicas. A crítica de Ribeiro se alinha com as reflexões de Sueli Carneiro (2024), que ressalta a necessidade urgente de uma

educação antirracista que promova a inclusão e a valorização das experiências negras, desafiando as narrativas dominantes que marginalizam essas vozes.

Segundo as reflexões de Rita Laura Segato sobre educação e desigualdade social, a falta de representatividade e o ensino de uma história que não reconhece as contribuições e realidades dos negros impactam negativamente a autoestima e a identidade dos jovens negros. A ausência de políticas públicas eficazes e práticas pedagógicas inclusivas marginaliza esses estudantes, refletindo em seu desempenho acadêmico e em seu desenvolvimento pessoal. Essa situação ressalta a importância de uma educação que valorize a diversidade, contribuindo para a construção de uma identidade mais positiva e fortalecedora para todos os alunos (Segato, 2016).

Dessa forma, ao considerar a história e as experiências vividas por negros e mestiços, é evidente que a educação desempenha um papel crucial na formação da identidade e na luta contra a exclusão e o preconceito. Na palestra "O perigo de uma história única", Chimamanda Ngozi Adichie (2009) aborda a problemática de se adotar uma narrativa única para definir identidades culturais e raciais, especialmente em relação às identidades africanas e afrodescendentes. Segundo a autora, essa perspectiva limitada perpetua estereótipos e desumaniza os indivíduos ao retratar suas experiências de vida de forma superficial e homogênea, apagando as histórias e vozes múltiplas que constituem essas identidades. Adichie explica que, ao reduzir a experiência de negros e mestiços a um único discurso, limita-se também a compreensão sobre as contribuições culturais, a resistência histórica e as complexidades pessoais desses grupos.

A reflexão de Adichie sugere que a educação pode e deve funcionar como um espaço onde narrativas diversas são reconhecidas, incentivando a construção de uma identidade mais plural e rica para pessoas negras. Dessa forma, a educação passa a ser vista não apenas como uma ferramenta de transmissão de conhecimento, mas também como um espaço de luta contra o preconceito e a exclusão, que são frutos diretos das visões unificadoras criticadas por Adichie. A multiplicidade de narrativas oferece aos estudantes negros a possibilidade de reconhecer-se em histórias variadas e de construir sua identidade de maneira a incluir suas vivências, conquistas e dores,

promovendo um espaço para o desenvolvimento de uma cidadania completa e justa.

3 Educação como projeto político: Uma análise da construção social

A educação no Brasil é, portanto, um projeto político que materializa as disputas de poder entre diferentes classes sociais, como argumenta Ghiraldelli (2001). Para ele, o modelo educacional brasileiro foi forjado pelos interesses da classe hegemônica, moldando um "consenso" que visava à construção de uma nação subordinada às diretrizes dessa elite. Esse consenso, entretanto, não integra as demandas da população negra, indígena e de outras minorias, configurando um apagamento histórico dessas vozes. Segundo Ribeiro (2020), esse modelo atua como um reforço de padrões eurocêntricos que excluem a cultura e o saber afro-brasileiro e indígena. Essa exclusão não apenas perpetua desigualdades sociais, mas também limita a formação de uma identidade plural e rica, essencial para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e inclusiva.

Historicamente, a educação brasileira foi estruturada a partir de um sistema colonial que privilegiava a cultura européia em detrimento das tradições indígenas e africanas. Desde a chegada dos colonizadores portugueses em 1500, ela foi concebida como um instrumento de controle, voltado para a domesticação e assimilação dos povos originários e dos africanos escravizados, com o objetivo de impor valores cristãos e eurocêntricos. Esse modelo educacional, consolidado ao longo dos séculos, teve como prioridade a formação de uma elite branca e cristã, enquanto desconsiderava e marginalizava as contribuições culturais, intelectuais e históricas dos outros grupos sociais.

Essa estrutura educacional refletiu e reforçou as hierarquias sociais estabelecidas pelo colonialismo, perpetuando a exclusão e a subalternização dos saberes não europeus. Ao negar o protagonismo das culturas indígenas e africanas, a educação brasileira construiu uma narrativa hegemônica que invisibilizou as contribuições desses povos para a formação da sociedade

nacional. Essa lógica de exclusão também limitou o acesso de populações não brancas a espaços de poder e produção de conhecimento, restringindo suas oportunidades de ascensão social. No entanto, ao longo do tempo, movimentos sociais e intelectuais têm questionado essa estrutura, reivindicando a valorização das epistemologias marginalizadas e a construção de uma educação mais plural e inclusiva, que reconheça a diversidade cultural e histórica do Brasil.

No século XX, com a promulgação de leis que incorporaram a educação como um direito, a luta por uma educação inclusiva ganhou força, mas ainda enfrenta desafios significativos. Para avançar nesse contexto, é imprescindível repensar a educação como um espaço de resistência e valorização das diversidades, promovendo uma abordagem que reconheça e respeite as histórias e conhecimentos de todos os grupos sociais.

A negação do acesso à educação para nós, negros, ao longo da história do Brasil não silenciou nossas vozes nem impediu o surgimento de formas de resistência. Durante o período do Império, a comunidade negra buscou alternativas e criou escolas informais que se tornaram verdadeiros espaços de aprendizado e resistência. Como destaca Santos et al. (2013), a antropóloga Irene Maria Ferreira Barbosa documentou um dos primeiros registros de escolarização de negros na escola do Professor Antônio Cesarino, em Campinas, que funcionou entre 1860 e 1876. Cesarino, filho de um ex-escravizado alforriado, teve acesso à educação em uma escola destinada a brancos. Depois de se formar, ele e suas irmãs fundaram uma escola que, durante o dia, oferecia educação a meninas brancas, mas à noite, abria as portas para moças negras, proporcionando-lhes a oportunidade de aprender e crescer.

Silva (2002) também destaca que, apesar de todas as barreiras e da exclusão sistemática, nossa luta pela educação se manifestou em iniciativas comunitárias e informais, mostrando nossa resiliência e determinação em conquistar nossos direitos e espaço na sociedade. Essas escolas, embora não oficiais, foram fundamentais para a formação de saberes que desafiam as narrativas que tentam nos apagar.

Essas experiências não apenas refletem a busca por conhecimento, mas também a construção de uma identidade forte e vibrante, mostrando que a educação pode ser uma poderosa ferramenta de empoderamento e afirmação cultural. Quando valorizamos nossas histórias e saberes, estamos afirmando nossa presença e resistência, contribuindo para um futuro mais justo e inclusivo.

A Escola de Pretextato é um exemplo poderoso da resistência negra à exclusão educacional. Essa escola, que funcionou de 1853 a 1873 no Rio de Janeiro, foi uma das primeiras iniciativas para a educação de negros no Brasil. Pretextato, um homem negro cuja história de alfabetização é um mistério, conseguiu abrir sua escola para atender cerca de quinze alunos pobres, muitos dos quais não tinham sobrenome (Silva, 2002). Isso nos mostra que, mesmo diante de um sistema que queria nos manter à margem, sempre houve quem lutasse por um espaço de aprendizado e valorização da nossa cultura.

Infelizmente, o Decreto 7031, de 1878, deixou claro que a educação não era um direito para todos. Ele restringiu o acesso apenas a homens maiores de 14 anos que fossem livres, saudáveis e vacinados. Essa regra evidenciava a exclusão de mulheres negras e de pessoas escravizadas, para as quais a educação formal era um sonho distante, quase impossível (Ribeiro, 2020). O "luxo" de aprender a ler e escrever era um direito negado pela estrutura opressora daquele tempo.

Os registros de escolarização da população negra até o início do século XX são escassos, e isso se deve às ações isoladas e às lutas de resistência, como as de Antônio Cesarino e Pretextato. Essas experiências nos mostram como a resistência à opressão se manifestou em muitos níveis, mesmo que as instituições formais quisessem nos silenciar. Além disso, a Imprensa Negra teve um papel essencial, criando espaços de educação e cultura fora do que era permitido pela sociedade, que nos excluía. Como destaca Adeldo Gonçalves (2020), esses momentos de resistência foram fundamentais não apenas para a educação, mas também para a afirmação da nossa identidade e cultura em um contexto que frequentemente tentava apagá-las.

Essas histórias de luta e resiliência nos lembram que a trajetória da educação negra no Brasil é marcada por uma busca constante por dignidade e reconhecimento, mostrando que, apesar de todas as barreiras, sempre haverá quem se levante para desafiar a exclusão e reafirmar a riqueza da nossa cultura.

No ponto de vista de Regina Pahim Pinto, ao falar de educação negra em nosso país, é preciso ressaltar que a primeira menção sobre atividades educacionais voltadas para pessoas negras em São Paulo, aconteceu em 6 de outubro de 1907, no jornal *O Propugnador*. Essa data é um marco de resistência por direitos para população negra. O jornal relatava sobre "aulas oferecidas no curso diurno e noturno da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário" (Pinto, 1994, p. 240). Essa referência mostra a urgência de um espaço que promovesse o aprendizado e o fortalecimento da identidade negra.

Em *O Progresso*, mostra que em 1929, foi anunciado o fechamento de uma escola que atendia afrodescendentes por falta de apoio financeiro, uma realidade que ainda ressoa nos dias de hoje. Essa escola, mantida pela Sociedade Beneficente Amigos da Pátria, funcionou durante dez anos e se tornou um ponto de resistência em um contexto de exclusão (*O Progresso*, 1929, p. 2 e 7). O fato de que os membros da comunidade negra precisavam arcar sozinhos com a educação de seus jovens é uma ilustração clara das barreiras que ainda enfrentamos.

O papel da imprensa negra foi fundamental na documentação das lutas educacionais da nossa gente. Não apenas registrava o fechamento de instituições, mas também celebrava as iniciativas que surgiam. Em 1930, *O Progresso* mencionou uma escola mantida pelo Clube 13 de Maio dos Homens Pretos, que oferecia educação aos filhos dos associados e promovia a alfabetização de trabalhadores que, durante o dia, enfrentavam duras exigências do trabalho (*O Progresso*, 1930, p. 4).

É fundamental destacar o projeto político liderado pela Frente Negra Brasileira, que visava a criação da escola "Liceu Palmares". Esse projeto educacional tinha como objetivo oferecer ensino primário, secundário, comercial e ginasial, atendendo não apenas aos sócios da organização, mas

também a pessoas de todas as raças, configurando uma iniciativa inclusiva e esperançosa em tempos de discriminação (A Voz da Raça, 25/03/1933, p. 4). Com a ambição de se tornar uma referência em todo o Estado de São Paulo, o Liceu Palmares representava o desejo da comunidade negra de se unir e lutar pela sua educação.

Os idealizadores desse projeto eram, em grande parte, negros que haviam estudado em escolas renomadas da elite paulistana, como o Colégio São Bento e o Coração de Jesus, e acreditavam na possibilidade de replicar a qualidade de ensino que experimentaram. Contudo, a falta de recursos financeiros inviabilizou a concretização dessa importante iniciativa (Pinto, 1994, p. 243).

Nesse mesmo período, outra iniciativa de destaque foi o projeto político do Teatro Experimental do Negro (TEN), que trouxe uma abordagem inovadora sobre o direito à educação. Para os idealizadores do TEN, a educação era não apenas uma ferramenta de desenvolvimento individual e coletivo, mas uma questão de justiça social e, acima de tudo, um dever do Estado. Essa visão refletia as demandas urgentes da época, reforçando a luta por uma educação acessível e transformadora como pilar da cidadania.

Entretanto, essa perspectiva não era compartilhada por todos. Os militantes paulistas, por exemplo, eram criticados pelos integrantes do TEN, que viam em suas propostas uma forma de isolamento da população negra, quase criando um gueto. Essa crítica revela uma tensão entre diferentes abordagens no movimento negro da época: enquanto alguns buscavam se integrar ao sistema educacional predominante, outros defendiam uma abordagem que enfatizava a autonomia e a identidade cultural, resistindo à assimilação em moldes que não reconheciam a riqueza das tradições afro-brasileiras (Gonçalves, 2021, p. 125-126).

No entanto, essa busca por uma educação de qualidade não começou com o Liceu Palmares. Em 1926, já havia o Centro Cívico Palmares, uma escola voltada para a formação de lideranças negras. Esse centro foi fundamental para preparar os membros da Frente Negra Brasileira, que se tornaram peças-chave na luta pela igualdade racial. Abdias do Nascimento,

uma figura central nesse movimento, fez da educação uma de suas principais bandeiras, reconhecendo seu papel crucial na emancipação da população negra (Nascimento, 1978, p.34).

Hoje, quando olhamos para a educação e as narrativas que ainda lutam para serem ouvidas, percebemos que essa história não é apenas do passado. É uma continuidade da resistência que se manifesta nas vozes de jovens ativistas e educadores negros contemporâneos, que desafiam a exclusão e a invisibilidade ainda presentes nas escolas e instituições educacionais. O chamado por uma educação antirracista e pela valorização das histórias afro-brasileiras ecoa a luta histórica por dignidade e inclusão. A educação, portanto, se mostra não apenas como um direito, mas como um espaço vital de afirmação e resistência, reafirmando que a busca por conhecimento e identidade é uma batalha que atravessa gerações e que ainda precisa ser travada com urgência e força.

3.1 A política de branqueamento e suas consequências na educação

Para uma compreensão profunda da questão racial no contexto educacional brasileiro, é essencial revisitar o período da Primeira República (1889-1930) e avançar até a metade do século XX. Esse recorte histórico evidencia como a questão racial, embora frequentemente marginalizada, se faz presente nos textos que compõem as Diretrizes e Bases da Educação. Mesmo após a Abolição, o racismo ainda marcava a estrutura social. O Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890, ilustra essa exclusão ao regular a imigração: “É totalmente livre a entrada, nos portos da República, de indivíduos válidos e aptos para o trabalho que não estejam sujeitos à ação criminal em seu país, exceto os indígenas da Ásia ou da África, que só poderão ser admitidos mediante autorização do Congresso Nacional, conforme as condições estabelecidas” (Brasil, 1890).

A aprovação do projeto de lei nº 4.024/612 exemplifica a tensão entre duas visões de educação: de um lado, a defesa dos investimentos públicos em escolas privadas e confessionais; do outro, a promoção de uma educação

pública inclusiva e acessível, sob a gestão do Estado. No final dos anos 1950, educadores debateram intensamente o projeto do deputado Lacerda, argumentando que a verdadeira democratização da sociedade exigia uma escola pública, universal e laica.

A política de branqueamento, institucionalizada através de incentivos governamentais para a imigração europeia, foi outro mecanismo utilizado para marginalizar a população negra e mestiça. Em 1929, o Congresso Brasileiro de Eugenia fortaleceu essa visão, integrando a política, a ciência e a educação na promoção de um ideal eurocêntrico e racialmente homogêneo. Muller (2003) observa que, no campo educacional, essa política visava uma “*arianização*” do corpo docente, onde profissionais negros foram afastados em prol de uma visão elitista e excludente de modernização educacional, consolidando o racismo estrutural no sistema educacional brasileiro.

Fernando de Azevedo, um dos autores do Manifesto dos Educadores, enfatizava que a educação pública deveria ser um instrumento para a construção de uma sociedade democrática. No entanto, ao longo da história, é possível observar que essas intenções frequentemente coexistiram com práticas que excluía a população negra, refletindo uma política racial institucionalizada (Azevedo, 2003; Muller, 2003). Essa análise destaca a importância de uma educação que reconheça e valorize a diversidade, enfrentando o racismo estrutural ainda presente nas políticas educacionais.

"A escola pública, por ser gratuita, deve abrir suas portas a todos, sem distinção de classe, raça ou crença, posicionando-se contra qualquer imposição de pensamento sectário, político ou religioso. [...] ela é a única capaz de garantir essa liberdade" (Azevedo, 1960, p. 58).

Nesse contexto, é essencial que as políticas educacionais sejam reformuladas para promover a inclusão e o respeito à diversidade cultural e étnica, conforme sugerido por Munanga (2004), que aponta para a necessidade de um currículo que valorize a história e a cultura afro-brasileira. Essas abordagens contribuem para uma educação que realmente prepare os

indivíduos para participar de uma sociedade plural, onde a equidade e o respeito às diferenças sejam princípios fundamentais.

A análise da educação no Brasil durante a Primeira República (1889-1930) e até meados do século XX revela a continuidade da questão racial nas discussões educacionais, um tema que permanece altamente relevante nas conversas contemporâneas. No livro *Diretrizes e Bases da Educação* (1960), organizado por Roque Spencer Maciel de Barros, educadores criticam o projeto do deputado Lacerda, defendendo a escola pública como um espaço inclusivo para todos, independentemente de classe social, religião ou etnia. Barros (1960, p. 119) afirma que "nela há apenas seres humanos, pessoas ou projetos de pessoas", uma declaração que ressoa com os debates atuais sobre a inclusão e a diversidade no ambiente escolar.

O projeto de lei nº 4.024/61, aprovado em 1961, também reflete essas preocupações ao estabelecer que a educação nacional deve se basear na liberdade e na solidariedade humana. Essa LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) buscou conciliar diferentes perspectivas sobre o financiamento de escolas, ao mesmo tempo em que condenava preconceitos de classe e raça, um tema que continua a ser debatido atualmente. Hoje, as discussões sobre a efetividade das políticas de cotas raciais e a necessidade de uma educação antirracista ganham destaque, apontando para a urgência de transformar as promessas de inclusão em realidade.

Embora a questão racial tenha sido reconhecida por educadores da época, ela não se tornou um foco central na luta pela educação acessível a todos. Essa falta de ênfase sugere que mesmo os educadores mais progressistas não se distanciaram significativamente das visões conservadoras que ainda permeiam a sociedade brasileira. A suposta identidade nacional, moldada por um passado de desigualdade, continua a refletir uma visão que frequentemente marginaliza a população negra nas narrativas educacionais.

No final do século XIX, o Brasil institucionalizou o racismo através de instituições educacionais e culturais, promovendo a ideia de inferioridade de negros e indígenas. Intelectuais como Nina Rodrigues e Fernando de Azevedo defendiam a imigração europeia como uma solução para a "mistura racial",

perpetuando desigualdades raciais e racismo institucional. Essa dinâmica impactou tanto negros quanto não negros, levando à aceitação da condição de inferioridade entre grupos marginalizados. As discussões atuais sobre a descolonização do currículo e a valorização da história e cultura afro-brasileira refletem a necessidade de reavaliar essas narrativas e promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

Conforme aponta Muller (2003), "os critérios médicos para ingresso na Escola Normal – posteriormente Instituto de Educação – pareciam um verdadeiro delírio eugenista" (2003, p. 102). Essa observação evidencia o controle rigoroso imposto pelo pensamento eugenista sobre o processo de admissão de futuros docentes, refletindo uma concepção educacional baseada em políticas de exclusão racial e social. Nesse contexto, os critérios de ingresso na carreira docente, fundamentados nas teorias eugênicas, buscavam formar um corpo de professores que atendessem a um ideal eurocêntrico de "raça". Esse ideal racial, promovido pelas elites brasileiras da época, visava a consolidação de um modelo de arianização, traduzido em práticas que restringiam o acesso ao magistério a indivíduos considerados "racialmente aptos" conforme as normas de eugenia vigentes.

Contrapõe-se a esse passado excludente a evolução da educação contemporânea no Brasil, que demonstra um avanço significativo em direção à inclusão. Atualmente, a educação tem se tornado progressivamente mais universalizada, consolidando-se como um espaço que busca integrar diferentes grupos sociais e étnicos. Segundo Dussel (2006), essa transformação é fruto de uma "educação libertadora" que busca promover a equidade e a justiça social. Essa mudança no panorama educacional se deve a dois fatores principais: o aumento do investimento estatal em educação e as pressões da própria população.

Nas últimas décadas, o governo brasileiro passou a reconhecer a educação como um fator estratégico para a segurança nacional e um alicerce fundamental para o desenvolvimento econômico do país. Esse entendimento impulsionou a expansão do acesso à educação e a implementação de políticas públicas voltadas à inclusão social, com o objetivo de reduzir as desigualdades educacionais e garantir maior equidade no sistema educacional (Santos, 2015).

Por outro lado, a população também atribui à educação significados mais amplos e profundos que aqueles considerados pelo próprio Estado. Para muitos, a educação representa mais que um simples requisito para o mercado de trabalho; é um caminho de emancipação, cidadania e construção de uma sociedade mais justa e plural. Nessa linha, Freire (1996) destaca que a educação deve ser um ato de amor e liberdade, onde os educandos se tornam protagonistas de suas próprias histórias. Assim, embora o governo tenha investido na expansão do sistema educacional por razões econômicas e de segurança, as demandas sociais impulsionaram o Estado a desenvolver uma visão mais ampla, que inclui a busca por uma educação capaz de promover inclusão e igualdade de oportunidades.

Esse contraste entre o passado e o presente evidencia uma transformação significativa: a educação, antes restrita por critérios excludentes, passa a ser vista como um direito universal e um mecanismo de justiça social. A universalização da educação, nesse sentido, reflete não apenas uma adaptação às exigências econômicas e políticas, mas também uma resposta às reivindicações da população, que enxerga a educação como fundamental para o progresso social e o reconhecimento de identidades diversas no cenário brasileiro.

A partir dessas transformações, amplia-se o debate sobre o papel da educação no desenvolvimento e na transformação social. Esse debate abrange temas essenciais, como o fortalecimento da democracia, a valorização da diversidade étnica, cultural e de gênero, o atendimento a necessidades especiais e o reconhecimento das habilidades e potencialidades de cada indivíduo (Lopes, 2019). Assim, tais iniciativas contribuem para redefinir os objetivos da educação, promovendo um sistema mais inclusivo e alinhado com as demandas sociais contemporâneas.

Assim, ao traçar um paralelo entre as discussões do passado e os debates atuais, torna-se evidente que a luta por uma educação equitativa e antirracista é uma continuidade histórica. O reconhecimento das injustiças do passado é fundamental para construir um futuro em que a educação pública seja, de fato, um espaço de inclusão, diversidade e igualdade.

3.2 O movimento negro e a revolução na educação brasileira

No final do século XIX, período marcado pelo movimento abolicionista no Brasil, já existia uma significativa população negra livre que buscava voz e representação. Foi nesse cenário que surgiu a imprensa negra, que promovia a denúncia da escravidão e incentivava o abolicionismo. Fraga e Albuquerque (2009, p. 87-88) destacam que, nesse período, a imprensa literária brasileira começou a contar com a participação de autores negros, entre eles o renomado Machado de Assis. Machado, considerado um marco da literatura brasileira e um precursor da imprensa negra, era negro e cresceu em um contexto de pobreza. Sua educação ocorreu de maneira informal, sendo alfabetizado e aprendendo a ler e escrever em casa, o que simboliza a resistência educacional de uma população sistematicamente excluída dos espaços de conhecimento formal.

Entre 1915 e 1945, o Brasil testemunhou uma intensa mobilização de afro-brasileiros em defesa de seus direitos de cidadania recém-conquistados. A imprensa negra desempenhou um papel fundamental na resistência à segregação racial e na crítica à opressão branca. Seu surgimento proporcionou um espaço essencial para a expressão e organização de novos movimentos sociais, incluindo o Movimento Negro Unificado, que se destacaram entre o final do século XIX e o início do século XX.

Esse movimento começou nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, com o lançamento do primeiro jornal da imprensa negra, O Menelick, em 1915. Em 1929, o Rio de Janeiro se uniu à causa com o lançamento do jornal Quilombo, consolidando a presença da imprensa negra. Surgiram também novas frentes do movimento, como a Frente Negra Brasileira, que reuniu mais de 100 mil pessoas em várias partes do país. Em 1935, o Rio viu o surgimento do Movimento contra o Preconceito Racial, seguido em 1936 pela Associação das Empregadas Domésticas, uma resposta à restrição de trabalho disponível para mulheres negras da época. Com o passar dos anos, a luta por igualdade racial ganhou força e, em 1949, foi realizado no Rio de Janeiro o Conselho Nacional de Mulheres Negras.

O surgimento da imprensa negra no início do século XX, proporcionou um importante espaço de resistência e expressão cultural e política, dando visibilidade às pautas de igualdade e à crítica do racismo estrutural. A partir dessa mobilização inicial, nasceram movimentos que consolidaram a luta por direitos, culminando, em 1978, com a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU). Esse movimento surgiu como uma resposta à exclusão e ao racismo persistente no Brasil, especialmente após o episódio de tortura e assassinato do feirante Robson Silveira da Luz, ocorrido em São Paulo. Esse caso trágico evidenciou a violência racial institucionalizada e motivou protestos públicos e a criação do MNU, que passou a lutar por mudanças sociais e pela implementação de políticas públicas voltadas à promoção da igualdade racial (Alves, 2015).

A atuação do MNU foi decisiva para conquistar direitos e influenciar políticas de ação afirmativa, como a implementação de cotas raciais em universidades e concursos públicos, bem como para fortalecer a formação de docentes com foco na valorização da cultura afro-brasileira (Gomes, 2012). A Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, representa um marco nesse movimento, reformulando currículos escolares para refletir uma educação inclusiva e historicamente consciente, garantindo que o reconhecimento da cultura negra passe a fazer parte da formação básica de todos os estudantes brasileiros.

A Lei 10.639/03, que oficializa o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra e torna obrigatório o ensino de Cultura Afro-brasileira, é um marco que visa representar a história e cultura negra no ambiente escolar, promovendo uma educação mais inclusiva e antirracista. Mais tarde, a Lei 12.711/12, voltada para a inclusão por meio de cotas raciais, abriu novas oportunidades de acesso ao ensino superior, ampliando a representatividade e consolidando a possibilidade de protagonismo da população negra nas universidades (Gomes, 2012; Carneiro, 2005).

A análise histórica evidencia que a educação, enquanto produto social, sempre esteve atrelada às dinâmicas raciais e ao controle estrutural imposto pela classe hegemônica. A pesquisa indica que esses avanços são frutos de lutas coletivas que há muito tempo reivindicam a inclusão e a igualdade no

sistema educacional brasileiro. Mesmo com os progressos legais, como as políticas de ação afirmativa, o impacto da exclusão secular exige ainda mais políticas reparatórias para promover uma inclusão efetiva e uma educação equitativa para a população negra no Brasil (Nascimento, 2020; Alves, 2015). A luta do movimento negro continua relevante, focada na conquista de plena cidadania e igualdade.

Em 1950, a Lei Afonso Arinos foi aprovada, condenando a discriminação por cor, raça e religião. Essas manifestações de resistência racial consolidaram o movimento cultural e deram início a uma agenda política e social mais ampla. Em 1978, o Movimento Negro Unificado (MNU) proclamou o dia 20 de novembro como Dia da Consciência Negra, em homenagem a Zumbi dos Palmares, líder quilombola e símbolo da resistência negra. Zumbi, que foi morto em 1695, é lembrado por sua luta contra a escravidão e pela liberdade dos negros. Junto a ele, Dandara dos Palmares também se destaca como um símbolo de resistência. Líder negra e combatente ao lado de homens e mulheres nas batalhas de defesa do quilombo dos Palmares, Dandara foi fundamental na construção de uma sociedade autônoma e estruturada em Palmares, na Serra da Barriga, Alagoas.

Entre 1988 e 2000, o movimento negro intensificou suas ações contra o racismo, resultando na criação da Lei 4370, de 1998, que estabeleceu cotas para artistas negros em filmes. Essas ações ampliaram o reconhecimento e o fortalecimento do movimento negro, reforçando a importância dos direitos raciais e a representatividade negra no Brasil.

A marginalização da população negra brasileira após a abolição é amplamente discutida por intelectuais negros, que ressaltam que a libertação foi incompleta, sem a garantia de direitos econômicos, sociais e culturais para a plena integração na sociedade. A ausência de políticas públicas de inclusão resultou em um processo de exclusão e invisibilidade, perpetuando o racismo estrutural e institucional até hoje. Esse contexto destaca a necessidade urgente de iniciativas que promovam equidade e justiça social, assegurando direitos fundamentais para a construção de uma cidadania plena (Nascimento, 1978).

A referida lei trata dos princípios da valorização da cultura negra e da importância destes povos para a formação do Brasil, conforme o artigo 26:

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003).

A lei 10.639/03 gera uma reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), lei magna da educação. Através dela os currículos educacionais passaram a agregar o histórico da população negra, a miscigenação, o racismo contemporâneo, bem como a positivação e valorização da História e Cultura, trazendo maior significado para os alunos e alunas afrodescendentes à educação que lhes é oferecida.

Em 2008, visando reconhecer a participação ativa da população negra na formação do país e a importância de sua cultura no contexto educacional nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi reformulada. Essa nova reformulação, que abrange a Lei nº 10.639, resultou na criação da Lei nº 11.645/08. Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.” (Brasil, 2008).

A alteração no artigo ressalta que a responsabilidade pela igualdade racial na educação recai sobre tanto instituições públicas quanto privadas, abrangendo também os indígenas. Historicamente, os negros foram subalternizados e silenciados, enfrentando o racismo que dificulta a afirmação de sua identidade. A Lei 10.639/03 é crucial nesse cenário, pois valoriza a cultura e a história do povo negro, fortalecendo sua identidade e promovendo relações sociais mais positivas.

Outra lei relevante promulgada na primeira década do século XXI foi a Lei 12.711/12, que garante o acesso ao ensino superior a estudantes de baixa renda, bem como a negros, pardos e indígenas. Conforme os Artigos 1º e 3º:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Brasil, 2012).

A lei das cotas 12711/12 que foi sancionada quase dez anos depois da implementação de Ações Afirmativas, em agosto de 2012, estabelece cotas de no mínimo 50% das vagas nas instituições para estudantes que tenham estudado o ensino médio em escolas públicas, com finalidade de amenizar as disparidades raciais.

O primeiro Programa de Cotas brasileiro foi implementado em 2003 pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). De 2003 a 2005, 14 universidades aderiram às cotas, sendo que em 2006 esse número chegou a 43 universidades, e em 2010 já somavam 83 instituições de ensino superior com cotas (Guarnieri, 2008).

As cotas raciais enquanto política pública tem esta finalidade, de fazer o Estado participativo do desenvolvimento educacional e social do indivíduo, assim como é declarado no Art. 205 da Constituição Federal de 1988:

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

A trajetória histórica da população negra na educação foi, por muito tempo, negligenciada pelos historiadores, sendo apenas recentemente resgatada. A maior parte da população negra permaneceu à margem do acesso à educação formal no Brasil, com apenas alguns grupos conseguindo se educar como uma forma de resistência. Ao longo da história da educação brasileira, observa-se que, em diferentes períodos, a prioridade sempre foi dada aos filhos dos grupos social e economicamente privilegiados, predominantemente brancos. Até 1889, ano da abolição formal da escravidão, os negros eram considerados não cidadãos e, portanto, estavam proibidos de estudar. Após a independência, a primeira Constituição brasileira, promulgada em 1824, estabeleceu a educação primária como "gratuita a todos os cidadãos", reconhecendo-a como um direito inviolável (Silva, 2016; Munanga, 2004).

Art. 6 São cidadãos brasileiros: “Os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos ou libertos”.

o direito que limita, mas não impede totalmente o acesso do negro á escola, em 1937, “o presidente da província do Rio de Janeiro, Paulino José de Souza, sancionou no mesmo ano, a Lei nº 1 que faz a determinação seguinte para a instrução primária:

Art. 3º. São proibidas de frequentar as escolas públicas: 1º todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas. 2º Os escravos e os pretos africanos ainda que sejam livres ou libertos. Portanto retira do negro, toda e qualquer possibilidade de frequentar a escola pública nesta província.

Na segunda metade do século XX, observa-se a democratização do acesso à educação, caracterizada pela ampliação da rede pública de ensino básico, acompanhada pela expansão das instituições privadas de ensino superior. Na década de 1990, o governo brasileiro começou a reconhecer as desigualdades raciais, criando o Grupo de Trabalho Interministerial para a promoção da população negra e apoiando a participação do Brasil na Conferência de Durban, resultando na assinatura da Declaração final em 2001 (Brasil, 2001).

Nos primeiros anos do século XXI, foram implementadas políticas de ações afirmativas voltadas para a população negra. Segundo o censo de 2010, a população negra, composta por pretos e pardos, ultrapassou 50,7% da população brasileira (IBGE, 2011). Em 2012, foi aprovada a Lei nº 12.711, que institui a política de cotas nas instituições federais, embora condicionasse a inclusão à frequência integral em escolas públicas durante o ensino médio. Essa medida foi vista como um retrocesso, pois reafirmava a centralidade da classe social em detrimento da questão racial, contradizendo a decisão do Supremo Tribunal Federal que, no mesmo ano, havia declarado a constitucionalidade das cotas raciais independentemente da instituição de ensino (Brasil, 2012; STF, 2012).

Após dez anos de avanços na democratização da educação para os negros, em 2015, a extinção da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que tinha status de ministério, e sua fusão com o Ministério das Mulheres, da Juventude e dos Direitos Humanos, representou uma ameaça ao tratamento político das particularidades da população negra, que passou a disputar suas questões em um contexto mais amplo que abrange temas igualmente importantes relacionados às mulheres, à juventude e aos direitos humanos (Silva, 2015).

Nos dias de hoje, pensadores como Kabengele Munanga discutem a herança da exclusão histórica que impacta a estrutura educacional brasileira. Munanga (2004) destaca que a exclusão educacional faz parte do racismo estrutural e defende que sua superação depende de um projeto pedagógico que valorize a história e a cultura afro-brasileira. Esse enfoque visa a construção de uma sociedade que promova igualdade e respeito às

diversidades, enfatizando a importância de políticas afirmativas como um caminho essencial para a inclusão de populações historicamente marginalizadas.

3.3 O silenciamento de corpos negros na educação

O racismo na educação é atualmente um dos temas centrais do movimento negro e dos intelectuais negros, no debate político e público no Brasil, orientando uma série de políticas de igualdade racial (Gomes, 2017). Conforme destaca Munanga (2004), a educação racialmente equitativa não só representa uma resposta à dívida histórica do país, mas também uma tentativa de fomentar uma educação que promova a cidadania plena e combata as desigualdades estruturais. As trajetórias de negros e negras tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior tornaram-se foco de pesquisa e intervenção pedagógica, culminando na implementação de políticas afirmativas voltadas ao acesso e permanência desse grupo no sistema educacional (Carneiro, 2005).

Apesar dos avanços na democratização da educação, os negros e negras, em especial aqueles de classes socioeconômicas mais baixas, ainda encontram barreiras significativas para o acesso a uma educação de qualidade em todas as suas etapas (Carvalho, 2018). Segundo Ribeiro (2020), essas dificuldades estão enraizadas em um sistema que, historicamente, marginalizou esses sujeitos, destacando a urgência de políticas de inclusão que sejam não apenas acessíveis, mas também culturalmente relevantes.

Essa exclusão se reflete na negação de direitos fundamentais, como o cuidado, o afeto e o acesso a bens econômicos e culturais. Em uma análise crítica, é pertinente evocar a expressão “fazer viver e deixar morrer”, proposta por Foucault (2010). Essa analogia revela como, dentro desse contexto, alguns indivíduos têm o direito de “vivenciar” a infância plena, enquanto outros são condenados a uma “morte social” que ultrapassa o luto, caracterizando a dor e a marginalização contínuas que o racismo impõe (Souza; Santiago; De Faria, 2018, p. 90).

De acordo com Souza, Santiago e De Faria (2018), citando Santiago (2015), afirmam que:

As crianças negras desde pequenininhas também criam movimentos de resistência às micropolíticas, demonstrando não aceitação dos lugares sociais que o racismo lhes confere, produzindo de modo infantil, não adultocêntrico, movimentos de resistência aos processos racistas e sua subalternização. Por meio de diferentes movimentos de choque com o poder, os meninos negros e as meninas negras inauguram novos sentidos e “rabiscam” suas configurações corpóreas, lançando-se para o inesperado, resistindo, de modo a criar uma nova possibilidade de existência, fora de si, além do racismo. Os choros, as rebeldias são algumas das formas de uma guerrilha a favor da vida; transmutações concretas de resistência pela não pasteurização dos sujeitos (Souza; Santiago; De Faria, p. 91-92).

Gonçalves (1985), conforme citado por Brito (s.d.), foi um dos pioneiros na identificação do silêncio como uma forma poderosa de mistificação da questão racial no cotidiano escolar. O autor afirma que as práticas pedagógicas continuam punindo as crianças negras que o sistema de ensino não conseguiu excluir, aplicando-lhes o seguinte castigo: "reclusão ritualizada em procedimentos escolares de efeito impeditivo, cujo resultado é o silenciamento da criança negra em curto prazo e do cidadão para o resto da vida".

É crucial questionar se esse silenciamento afeta apenas as crianças negras. À primeira impressão, pode-se afirmar que sim, de forma egoísta e prejudicial, visto que muitos que não se veem como negros (e até alguns negros) tendem a entender a questão racial como um problema exclusivo da população negra. Essa visão implica que o racismo seria algo inerente à própria identidade dessas pessoas e que sua superação dependeria apenas da resolução de supostos "complexos" pessoais, reduzindo uma questão tão intrincada a um nível estritamente individual.

Fanon (2008, p. 84) entende a educação formal, conforme os moldes ocidentais, como um dos principais instrumentos de perpetuação da dominação cultural e racial. Nesse sistema, a escola orienta as crianças negras a rejeitarem suas culturas e valores, promovendo a cultura branca como modelo ideal. Ao negligenciar as histórias, conquistas e perspectivas negras, o sistema educativo reforça uma visão de mundo colonizadora, que limita o

desenvolvimento de uma autoestima saudável para as pessoas negras (Fanon, 2008, p. 84).

É essencial criticar o racismo presente na sociedade e na educação. Ao ampliar as discussões sobre diversos aspectos da vida social e investir na construção de novos valores e perspectivas, torna-se possível reduzir os espaços dominados pela cultura racista. A negligência em relação à diversidade étnico-cultural nas escolas, somada à justificativa fácil de práticas assimilacionistas e à culpabilização das crianças negras por sua "incapacidade de adaptação", requer uma análise profunda.

Ademais, é igualmente importante valorizar as iniciativas educacionais que promovem solidariedade, justiça e equidade. Essas iniciativas não apenas enriquecem o ambiente escolar, mas também contribuem para a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde todos os indivíduos, independentemente de sua origem étnica ou racial, possam ter suas identidades reconhecidas e respeitadas.

Em contrapartida, a educadora infantil, conforme destaca Souza (2002), depara-se frequentemente com evidências relacionadas às questões raciais e ao preconceito, mesmo que não tenha plena clareza sobre elas. Algumas vezes, ela utiliza práticas do senso comum que, segundo a autora, podem reforçar o racismo.

A pesquisa de Cavalleiro (2003), ao analisar a socialização das crianças negras no contexto da pré-escola e da família, em relação ao reconhecimento da questão racial na constituição de sua identidade, revela um cenário delicado. Neste contexto, as crianças negras internalizam conteúdos que impactam negativamente na construção de sua identidade. A pesquisa de Cavalleiro evidencia um silêncio acerca da questão racial tanto na escola quanto na família, o que resulta na falta de repertório para que essas crianças enfrentem os preconceitos presentes na sociedade e no ambiente escolar, visto que o tema é ocultado em ambas as instituições.

Atualmente, os ataques à educação desde a educação básica até o ensino superior são evidentes e preocupantes. A escassez de recursos, os discursos de autoridades governamentais e as tentativas de restringir o acesso

à educação evidenciam um cenário alarmante. É fundamental destacar que os grupos que já enfrentavam desigualdades históricas, como a população negra e indígena, são os mais afetados nesse contexto. Como afirma Sueli Carneiro, a educação deve ser um espaço de resistência contra a opressão, e é essencial que reconheçamos as especificidades da experiência negra.

A violência, a fome e as doenças, problemas que antes pareciam erradicados, tendem a se agravar, comprometendo não apenas o direito à educação, mas também a dignidade e a vida dessas comunidades. Nesse sentido, é vital ter coragem para enfrentar os desafios impostos por um sistema que perpetua as estruturas coloniais e racistas, como bem observa Abdias do Nascimento, que defendeu a educação como um meio de empoderamento e construção da identidade negra.

A realidade da população negra nas escolas ainda é uma questão marginalizada. Currículos que não consideram a especificidade racial e cultural da população negra perpetuam o racismo e a exclusão, tanto nas relações interpessoais quanto nas práticas pedagógicas. A literatura sobre o ensino de crianças e adolescentes negros é escassa, refletindo um lugar subalterno na pesquisa educacional. É crucial, conforme apontam Ponce e Neri (2015), buscar uma justiça curricular que reconheça e valorize a diversidade cultural das crianças negras, promovendo um currículo que não apenas transmita conhecimento, mas também garanta condições dignas para o desenvolvimento de todos os estudantes.

Na prática educacional, as teorias da educação e do currículo devem estar profundamente conectadas à dimensão política da escola e ao papel do conhecimento em contextos de desigualdade. O entendimento da escola como espaço imerso em dinâmicas sociais desiguais exige que consideremos não só as relações entre o macro e o micro nas estruturas de poder, mas também o impacto dessas forças sobre as identidades e culturas dos professores e estudantes. Essas relações de poder e as identidades impactam diretamente na maneira como cada um se vê e é visto pelos demais, afetando tanto as autoimagens quanto às construções mútuas de imagem entre docentes e discentes (Arroyo, 2011, p. 13).

O racismo estrutural permeia todos os âmbitos da sociedade, incluindo o sistema educacional. Como destaca Sueli Carneiro (2005, p. 15), o epistemicídio é um fenômeno que exclui as contribuições das culturas não-brancas, principalmente das culturas negras, em todos os campos do conhecimento. No contexto educacional, o ensino das artes, quando desprovido de uma reflexão crítica sobre a diversidade racial, acaba reforçando um modelo eurocêntrico de cultura e estética, no qual a produção artística e intelectual das populações negras é frequentemente ignorada ou distorcida. Esse cenário resulta na desvalorização da cultura negra, impactando diretamente na autoestima dos jovens negros. A invisibilidade de suas culturas, histórias e conquistas nos currículos gera um sentimento de inadequação e inferioridade, dificultando o desenvolvimento de uma autoestima positiva.

Nesse sentido, Fanon (2008, p. 68) afirma que a educação, ao afastar os negros de suas raízes e valores culturais, reforça um processo de alienação que deslegitima suas experiências e subjetividades. A arte, por ser uma das formas mais eficazes de expressão humana, pode ser um poderoso veículo na transformação dessa realidade. A prática artística proporciona aos jovens negros uma oportunidade de se reconectarem com suas histórias, de expressarem suas emoções e de se verem como sujeitos criadores, e não apenas receptores passivos de uma cultura que os marginaliza.

A educação, portanto, deve ser vista como um espaço de resistência e de construção de identidades, onde as vozes negras têm protagonismo. Esse espaço não só beneficia as crianças e adolescentes negros, mas também enriquece a sociedade como um todo, contribuindo para a formação de uma convivência democrática e solidária, essencial para a construção de um futuro mais justo e equitativo.

3.4 Novo ensino médio: Os impactos na educação de jovens negros

A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da Rede de Ensino (Brasil, 2003).

Por sua vez, o Novo Ensino Médio, implementado nas escolas públicas e privadas desde 2021, e previsto na Lei nº 13.415/2017, aprofunda as desigualdades educacionais. Essa reforma determina o aumento da carga horária do ano letivo e relativiza a importância das disciplinas básicas, oferecendo diferentes itinerários formativos para completar a programação das aulas. Contudo, não há um orçamento mínimo estabelecido para a implementação dessas alterações estruturais no currículo.

O Novo Ensino Médio (NEM), implementado desde 2021 conforme a Lei nº 13.415/2017, exacerba as desigualdades educacionais ao aumentar a carga horária sem garantir um orçamento adequado e ao relativizar disciplinas básicas em favor de itinerários formativos. Ademais, as mudanças ocorreram sem a consulta de estudantes e de organizações históricas, como as ligadas ao movimento negro, quilombola e indígena, que lutam pelos direitos à educação.

Embora a reforma tenha como um de seus objetivos a qualificação dos estudantes para inserção no mercado de trabalho, não discute os significados do trabalho na sociedade brasileira, especialmente a sua relação com a história do modo de produção escravista. As experiências de trabalho vivenciadas pela juventude brasileira são marcadas por desigualdades de raça, classe e gênero, contribuindo para a formação de gerações acríticas em relação à condição dos trabalhadores no Brasil. Essa realidade reforça a ideologia de uma escola pública voltada exclusivamente para a formação de mão de obra para o mercado, desconsiderando a valorização do potencial intelectual e crítico dos estudantes.

Dependendo do itinerário escolhido pelo aluno, disciplinas essenciais como artes, português, matemática, geografia, história, sociologia e filosofia podem ser excluídas da grade curricular. Essa mudança priva os estudantes da oportunidade de ampliar seu conhecimento e repertório sobre as matérias exigidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e em diversos vestibulares, além de comprometer o desenvolvimento do pensamento crítico, fundamental para o crescimento intelectual de crianças e adolescentes. A reforma do Ensino Médio não considerou a participação de diversos setores da sociedade, tampouco construiu condições para a participação efetiva das

organizações históricas do movimento negro e quilombola, assim como suas expressões juvenis.

A reforma do Ensino Médio no Brasil tem gerado preocupações significativas, especialmente no que diz respeito à sua capacidade de atender às demandas educacionais de uma população diversificada. A exclusão de disciplinas fundamentais, como Filosofia e Sociologia, compromete a formação crítica dos estudantes, limitando suas habilidades de reflexão e análise sobre questões sociais, políticas e éticas. Essas disciplinas são essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a compreensão dos contextos em que os jovens estão inseridos, facilitando uma maior reflexão sobre a realidade brasileira e as desigualdades presentes.

Ademais, a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que visam à valorização da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, encontra-se em risco devido à falta de articulação com as propostas curriculares do Novo Ensino Médio. Essa desconexão pode resultar na invisibilidade das questões de justiça racial e de gênero, além de prejudicar a formação de uma consciência crítica sobre os direitos humanos, que são fundamentais para o exercício da cidadania plena.

A ausência de um diálogo efetivo com as juventudes brasileiras reflete uma desconsideração pelas suas realidades e necessidades. Em um contexto de desigualdades sociais e raciais, é imprescindível que o currículo educacional inclua discussões sobre justiça social, promovendo um espaço onde os estudantes possam compreender e intervir criticamente nas questões que os afetam diretamente.

Portanto, a reforma do Ensino Médio deve ser reavaliada, considerando a inclusão de disciplinas que fomentem o pensamento crítico e o debate sobre questões contemporâneas, bem como a valorização da diversidade cultural e a promoção de direitos humanos, justiça racial e de gênero. Essa abordagem é essencial para garantir uma educação que verdadeiramente prepare os jovens para os desafios do século XXI.

Essa tendência de priorizar a formação técnica em detrimento das humanidades tem implicações significativas para a educação brasileira. As

disciplinas das humanidades, como Filosofia, Sociologia e História, são essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico, da reflexão ética e da compreensão das complexidades sociais. Ao relegá-las a um segundo plano, a formação educacional pode se tornar unidimensional, preparando os alunos apenas para funções operacionais, sem promover um entendimento amplo das dinâmicas sociais e culturais.

Além disso, essa abordagem pode contribuir para a perpetuação de desigualdades sociais, uma vez que os estudantes não são incentivados a desenvolver habilidades críticas e analíticas que são fundamentais para a cidadania ativa e para a luta por direitos. Portanto, é crucial reavaliar o currículo escolar, de modo a garantir um equilíbrio entre a formação técnica e a educação humanística, promovendo uma formação integral que atenda às necessidades contemporâneas da sociedade.

Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), dentre os nove milhões de indivíduos que não finalizaram o ensino médio, 71,6% pertencem às categorias de pretos e pardos, enquanto a taxa entre os brancos foi de 27,4%. O principal motivo para o abandono escolar é a necessidade de inserção no mercado de trabalho, observando-se um aumento de 1,5% na evasão escolar devido a essa causa em relação ao ano anterior.

4 O ensino das artes na educação pública: Uma perspectiva crítica

Na primeira metade do século XX, as disciplinas de Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico integravam os currículos das escolas primárias e secundárias, refletindo uma abordagem tradicional de ensino (Brasil, 1997). O Canto Orfeônico, criado pelo compositor Heitor Villa-Lobos, foi um destaque no ensino musical durante os anos 30 e 40, visando a disseminação sistemática da linguagem musical, juntamente com valores de civismo e coletividade, em consonância com o contexto político da época (Brasil, 1997).

A promulgação da Lei nº 4.024, de 1961, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), a Educação Musical ganhou formalização nas diretrizes educacionais. Essa legislação visava redesenhar o currículo da educação, embora Romanelli (1997, p. 181) observe que, na prática, as escolas continuaram a adotar currículos baseados nos recursos materiais e humanos disponíveis, mantendo, assim, muitas das características do currículo anterior. A possibilidade de incluir disciplinas optativas foi vista como um avanço, mas não alterou significativamente a realidade curricular nas escolas.

De acordo com a reforma de 1971, a Lei nº 5.692 incluiu a Arte no currículo escolar sob a denominação de Educação Artística, mas a classificou apenas como uma "atividade educativa" e não como uma disciplina formal. Embora essa inclusão tenha representado um avanço ao oferecer uma base legal para a prática da educação artística, também trouxe novos desafios, especialmente para os professores das diversas disciplinas artísticas. Com a mudança, as aulas de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas passaram a ser vistas como "atividades artísticas", o que gerou uma ambiguidade em relação ao seu status educativo, conforme indicado no Parecer nº 540/77, que destacou a natureza fluida e sem contornos fixos dessa área.

A Lei nº 9.394, de 1996, estabeleceu que o ensino da Arte é um "componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (Brasil, 1996, Art. 26, § 2º). Apesar desse avanço, a realidade enfrentada pelas escolas é complexa. Problemas sociais e comunitários que permeiam o ambiente escolar

influenciam a implementação das políticas públicas, exigindo um exame das práticas educacionais ao longo do tempo para identificar como podem contribuir para o ensino nas escolas públicas, que muitas vezes enfrentam dificuldades para cumprir as diretrizes estabelecidas.

De acordo com o artigo 10 da mesma lei, é dever do Estado "elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação" (Brasil, 1996). Essa responsabilidade do Estado destaca a necessidade de políticas educacionais que atendam às necessidades da educação. A Lei nº 9.394 foi alterada pela Lei nº 2.732 de 2008, que torna o ensino da Música obrigatório na educação básica, estabelecendo que "a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo" (Brasil, 2008) e deve ser ministrada por professores com formação específica na área. Essa mudança exigiu que as instituições de ensino se adaptassem em três anos, reorganizando os conteúdos da disciplina.

Entretanto, a Arte frequentemente não é valorizada como uma disciplina essencial no processo pedagógico. Essa desvalorização se reflete na contratação de profissionais pouco qualificados e na priorização de disciplinas mais tradicionais. Conforme analisa Almeida (2020), "o professor decide quais imagens farão parte do repertório merecedor da apreciação dos seus alunos", ressaltando a importância da curadoria de conteúdo na prática docente (p. 73). Além disso, Almeida (2020) discute como as tecnologias mediadoras têm influenciado as formas de pensar e expressar a Arte, apontando que "o artista contemporâneo, atento ao desenvolvimento tecnológico e científico, incorpora novas ferramentas" em seu trabalho (p. 75).

Nos últimos anos, o papel da educação artística tem sido reavaliado, e autores contemporâneos como Gonçalves (2021) argumentam que a Arte deve ser integrada ao cotidiano escolar, promovendo um aprendizado que transcenda a mera técnica e favoreça a expressão criativa e a sensibilidade dos alunos. Gonçalves (2021) sugere que a educação artística pode ser um meio de construção de identidade e resistência cultural, especialmente em contextos de desigualdade social.

Além disso, Meira (2019) enfatiza que o grande desafio da educação por meio da Arte é torná-la uma parte intrínseca da vida do aluno, promovendo-a como "uma necessidade e um prazer, como fruição ou produção", onde a experiência estética é central para a formação do indivíduo (p. 131). Essa visão

é crucial para garantir que a Arte não seja apenas uma disciplina isolada, mas que se interconecta com outras áreas do conhecimento e contribua para uma educação mais inclusiva e criativa.

Portanto, a formação de professores para a educação artística no Brasil precisa evoluir para atender às demandas contemporâneas. Como afirma Pereira (2021), os cursos de licenciatura devem se adaptar para refletir as novas realidades do ensino, considerando que "as diretrizes pedagógicas devem ser revisadas constantemente para garantir uma formação que dialogue com as necessidades da sociedade" (p. 45). O desafio, portanto, é efetivar a Arte como um componente fundamental que permeia todas as áreas do conhecimento, contribuindo para uma educação mais abrangente e significativa.

De acordo com o artigo 10 da mesma lei, é dever do Estado "elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação" (Brasil, 1996). Essa responsabilidade do Estado destaca a necessidade de políticas educacionais que atendam às necessidades da educação.

Para Meira (2019) enfatiza que o grande desafio da educação por meio da Arte é torná-la uma parte intrínseca da vida do aluno, promovendo-a como "uma necessidade e um prazer, como fruição ou produção", onde a experiência estética é central para a formação do indivíduo (p. 131). Essa visão é crucial para garantir que a Arte não seja apenas uma disciplina isolada, mas que se interconecta com outras áreas do conhecimento e contribua para uma educação mais inclusiva e criativa.

Paulo Freire, em sua obra "Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa" (2007), defende uma educação que promova a autonomia e a conscientização crítica dos alunos. Ele argumenta que a educação deve ser um ato de liberdade, onde educadores e educandos constroem juntos o conhecimento. Essa abordagem ressoa profundamente com a proposta de um ensino das artes que não se limita ao ensino de técnicas, mas que também incentiva a reflexão crítica sobre a sociedade e suas injustiças.

Freire (2007, p.98) enfatiza a importância de criar um ambiente de aprendizagem que respeite as experiências e saberes dos alunos. Nesse contexto, a inclusão das artes no currículo escolar torna-se uma oportunidade

para validar as expressões culturais dos estudantes, permitindo que suas vozes sejam ouvidas e valorizadas. O ensino das artes, portanto, não deve ser visto apenas como um complemento curricular, mas sim como uma necessidade vital para a formação de cidadãos críticos e autônomos.

A filósofa e educadora bell hooks também corrobora essa perspectiva. Em seu livro "Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade" (1994), hooks argumenta que a educação deve ser um espaço de resistência e transformação, onde os alunos possam desafiar as normas e preconceitos sociais. Ela ressalta que a prática da educação deve permitir a expressão de todas as vozes, especialmente aquelas que têm sido historicamente marginalizadas. Para hooks (1994, p. 13), a educação é uma prática de liberdade que deve envolver a troca mútua entre professores e alunos, permitindo que todos aprendam uns com os outros. Isso se alinha com a ideia freireana de que a educação deve ser um ato dialético e colaborativo.

A contribuição de Ana Mae Barbosa (2005, p.27) é igualmente significativa, pois ela enfatiza que a educação artística deve desenvolver a sensibilidade e a criatividade dos alunos, promovendo a valorização da cultura local e a diversidade de expressões artísticas. Barbosa defende que a educação artística pode fomentar uma consciência crítica, permitindo que os alunos reflitam sobre sua identidade e o contexto social em que estão inseridos. Nesse sentido, as artes se tornam um espaço de diálogo e troca, onde os alunos podem explorar suas realidades e expressar suas preocupações de forma criativa.

A relação entre arte e educação é uma via de mão dupla: enquanto a arte enriquece o processo educativo, a educação proporciona um espaço para que a arte se manifeste e seja apreciada. Como argumenta Meira (2003, p. 131), a grande tarefa da educação por meio da arte é fazer com que essa se torne "algo incorporado à vida do sujeito", permitindo que ele busque a arte não apenas como uma disciplina, mas como uma necessidade e um prazer.

Dessa forma, a inclusão das artes no currículo escolar deve ser entendida como uma ferramenta poderosa de transformação social. Não se trata apenas de ensinar técnicas artísticas, mas de proporcionar um espaço em que os alunos possam se expressar, questionar e se engajar em diálogos significativos sobre suas realidades. Esse processo de conscientização é

fundamental para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária, onde a diversidade cultural seja reconhecida e valorizada.

Essa intersecção entre educação e arte pode ser um motor para a mudança social, possibilitando que os alunos se tornem protagonistas de suas próprias histórias e agentes de transformação em suas comunidades.

4.1 A construção de narrativas afrorreferenciadas

As narrativas afro referenciadas são fundamentais para que estudantes negros possam se conectar com suas heranças culturais e históricas, promovendo um sentido de pertencimento e autoestima. Segundo Abdias do Nascimento (1978, p. 75), “a educação deve ser um meio de libertar as consciências, de recriar a identidade e de resgatar a autoestima da população negra”. Essa visão destaca a importância de currículos que incluam a história e a cultura afro-brasileira de forma significativa, reconhecendo assim a contribuição dos negros para a sociedade.

A importância de uma educação que valorize a cultura negra é enfatizada por Sueli Carneiro (2019), que destaca que “a construção de uma identidade negra positiva é um passo fundamental para a emancipação e a resistência contra a opressão” (CARNEIRO, 2019, p. 45). Para Carneiro, essa valorização da identidade negra dentro do espaço escolar não apenas contribui para o fortalecimento da autoestima dos estudantes negros, mas também atua como uma estratégia para combater as desigualdades estruturais, criando um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e representativo. A autora defende que a educação deve ser uma ferramenta de transformação social, capaz de desconstruir estereótipos e promover uma visão de mundo que reconheça a pluralidade e a riqueza cultural do povo negro.

A educação desempenha um papel transformador e emancipatório. Paulo Freire (1970, p. 80) destaca que “*educação é uma prática da liberdade*”, sugerindo que a educação deve ser um espaço onde o diálogo e a reflexão crítica sobre a realidade social sejam fundamentais. Ao integrar histórias,

valores e experiências da cultura negra nas práticas educativas, é possível criar um ambiente que fomente o empoderamento e a autoafirmação dos jovens negros.

Além disso, as escolas podem servir como espaços de resistência e afirmação cultural. Quando educadores incorporam textos, autores e obras que refletem a experiência e a perspectiva negra, contribuem para um ambiente de aprendizagem que valida as identidades de seus alunos. Isso não apenas promove uma visão positiva de si mesmos, mas também permite que os jovens negros se conectem com uma rica herança de luta e resiliência.

Em suma, o empoderamento de jovens pretos na educação está intrinsecamente ligado à construção de narrativas afroreferenciadas que reconhecem suas identidades e experiências. Esse processo não apenas prepara uma geração mais crítica e consciente, mas também contribui para a transformação social e para a luta contra o racismo. Conforme salienta Angela Davis (1981, p. 14), “o que está em jogo é a luta pela educação que possibilite a liberdade, a justiça social e o reconhecimento das culturas e identidades marginalizadas”.

A discussão em questão vai além de uma revisão histórica simples, como observa Muller (2003), ao destacar o racismo estrutural que marca a trajetória da educação brasileira. Muller chama atenção para a expressiva presença de professoras negras no magistério público municipal do Rio de Janeiro, então Distrito Federal, nas primeiras décadas do século XX, e revela como as autoridades educacionais da época buscaram estratégias de branqueamento no corpo docente, em sintonia com o movimento de modernização da educação pública.

Esse processo de exclusão das professoras negras ocorre em um período de intensos investimentos para modernizar a educação, reestruturando-a com vistas ao “progresso” do país. Djamila Ribeiro (2023) observa que essa busca pelo progresso frequentemente resultava na exclusão de vozes e experiências negras, ampliando a marginalização de professoras negras que, paradoxalmente, desempenhavam papéis fundamentais na formação educacional. Muller também aponta que, a partir dos anos 1920, tais

medidas se intensificaram, culminando em 1932 com a substituição da Escola Normal pelo Instituto de Educação, uma tentativa clara das elites brasileiras de embranquecer a sociedade, refletindo os valores eugênicos da época.

Essas tensões são refletidas no conhecimento produzido e compartilhado no ambiente escolar, onde se torna urgente a busca por uma justiça curricular. Como aponta Arroyo (2011), essa justiça só é possível quando reconhecemos o papel transformador dos movimentos sociais, que contribuem para a formação de estudantes e docentes dentro e fora da escola. Tais lutas são fundamentais para construir uma educação que seja realmente justa, antirracista e antissexista, refletindo diretamente a influência dos movimentos sociais na instituição escolar e em seus currículos.

bell hooks (1994) discute a importância da “representação e resistência”, afirmando que o currículo deve ser transgressivo e desafiar o status quo, incorporando vozes historicamente silenciadas, como as de mulheres e negros. Ela argumenta que “a educação como prática da liberdade é uma forma de resistência contra a opressão” (1994, p.185), uma visão fundamental para o papel das professoras negras na educação. Essas educadoras representam muito mais que diversidade; são agentes de resistência que trazem novas perspectivas para a construção do conhecimento.

Arroyo (2011) enfatiza que “a escola é disputada na correlação de forças sociais, políticas e culturais” (2011, p.13), e essa disputa envolve a autonomia dos professores, que ao afirmarem-se no espaço da sala de aula e na construção de seus currículos enfrentam pressões e tentativas de controle de gestores e políticas centralizadoras. Essa afirmação não é apenas resistência, mas construção ativa de um espaço educacional que dialoga com a justiça social, ressignificando o currículo a partir de um olhar crítico e emancipatório.

hooks aprofunda a ideia de pedagogia crítica, destacando o papel dos educadores como facilitadores de uma educação que liberta, ao invés de oprimir. Ela enfatiza a necessidade de um ambiente acolhedor e respeitoso, onde todos os alunos possam explorar suas identidades sem medo de julgamento ou exclusão. Para hooks, “uma educação que desafie o racismo e o sexismo cria um espaço onde as pessoas podem se ver refletidas” e encoraja

estudantes negros a questionarem narrativas racistas e a desenvolverem uma visão crítica sobre si mesmos e o mundo ao redor (hooks, 1994, p. 207).

Essas ideias são fundamentais para abordarmos o papel das professoras negras, que não apenas representam resistência, mas desenvolvem práticas pedagógicas que desafiam o racismo estrutural. Incorporar vozes como a de hooks é essencial para criar uma justiça curricular que não apenas “inclua” a diversidade, mas transformem efetivamente as relações de poder presentes na educação. A sala de aula, assim, torna-se um espaço onde ensino e aprendizado desafiam as normas sociais, possibilitando que estudantes negros vejam seu valor e potencial refletidos no ambiente escolar.

Ao enfatizar o papel transformador das professoras negras e de um currículo afro referenciado, hooks nos lembra da importância de criar “espaços seguros” na educação, onde a construção de identidade seja livre de pressões colonialistas e racistas e onde a pedagogia crítica permita a autoaceitação e a autovalorização de todos os estudantes (hooks, 1994, pp. 190-195). Ela argumenta que a sala de aula é um espaço político que precisa incluir todas as vozes, especialmente as marginalizadas, para que os estudantes possam se reconhecer nas narrativas e construir uma identidade empoderada (hooks, 1994, p. 183).

Além disso, Sueli Carneiro (2024) destaca a importância de reconhecer as contribuições das educadoras negras para a construção de uma educação antirracista e inclusiva. Segundo Carneiro, ao invisibilizar essas professoras, o sistema educacional não apenas perpetua o racismo, mas priva os estudantes de uma formação rica e diversa. Portanto, a crítica contemporânea à exclusão das professoras negras na educação brasileira revela a necessidade urgente de reavaliar as narrativas históricas que moldam nossa compreensão sobre o papel da educação na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

As ideias de Fanon (2008) mantêm-se extremamente relevantes nos debates contemporâneos sobre educação antirracista. Sua obra inspira a busca por currículos que incluam e celebrem a cultura e a história negras, promovendo a igualdade racial nos espaços educacionais e culturais. A visão

crítica de Fanon nos alerta que, enquanto o racismo estiver institucionalizado nesses sistemas, será necessário um esforço consciente para combater a “epidermização da inferioridade” e possibilitar às pessoas negras um desenvolvimento pleno de sua identidade. Como ele afirma, “não é tanto a cor de minha pele quanto o fato de que minha pele é negra que nos destina a uma certa existência” (Fanon, 2008, p. 99).

4.2 Reconstruindo imaginários: A arte e afirmação da identidade negra

A autoestima dos jovens negros na sala de aula é um dos aspectos fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal e acadêmico. A educação formal, especialmente nas escolas públicas e no ensino fundamental e médio, frequentemente carece de uma abordagem que reconheça a pluralidade cultural e racial dos estudantes, particularmente os negros. A arte, por sua vez, surge como uma poderosa ferramenta de legitimação das vozes negras e de construção de imaginários positivos. Ela oferece aos jovens negros, não apenas um meio de expressão, mas também um espaço para se reconectar com suas raízes, resgatar suas histórias e afirmar suas identidades em um sistema educacional que, muitas vezes, os invisibiliza. Quando integrada ao currículo escolar de forma consciente e inclusiva, a arte contribui para a valorização da cultura negra e, conseqüentemente, para o fortalecimento da autoestima dos estudantes negros. Ao valorizar suas histórias, vivências e produções culturais, a arte na sala de aula oferece aos jovens negros a possibilidade de se enxergarem de forma positiva e autêntica, como protagonistas da sua própria história (González, 1988, p. 56).

A arte é um espaço simbólico que permite a afirmação de identidades e a ressignificação de narrativas históricas e culturais. A inclusão da arte no currículo escolar, especialmente a arte que abarca a cultura negra, pode se tornar um meio de legitimação das vozes dos jovens negros. Lélia González (1988, p. 87) defende a ideia de “amefricanidade”, que propõe a construção de uma identidade afro-latino-americana, reconhecendo a contribuição africana para as culturas latino-americanas. Isso permite que os jovens negros se vejam

como parte de um movimento cultural e histórico relevante. Por meio da arte, o jovem negro pode expressar sua própria visão de mundo, suas lutas e suas conquistas, rompendo com as narrativas alienantes impostas pelo sistema educacional. Quando o currículo artístico escolar inclui artistas negros, suas produções e influências culturais, ele valida a experiência do aluno negro, proporcionando uma representação autêntica e positiva de sua identidade.

É fundamental que a escola vá além do ensino de técnicas artísticas e se torne um espaço de apropriação da arte como ferramenta de resistência e transformação social. Para estudantes negros, a arte pode ser um ato de resistência contra o racismo, permitindo que se expressem além dos estereótipos e reivindiquem suas narrativas. Legitimar as vozes negras na sala de aula significa reconhecer e valorizar as histórias de vida dos estudantes, integrando suas experiências e lutas às práticas pedagógicas e ao conteúdo curricular.

A construção de um imaginário positivo é indispensável para o fortalecimento da autoestima de jovens negros. Esse imaginário, moldado pela educação e pela arte, influencia como os indivíduos se enxergam e ocupam espaços no mundo. Para jovens negros, é crucial que ele seja alicerçado em representações positivas, que celebrem suas histórias e culturas como fontes de orgulho e resistência. Como Frantz Fanon aponta em *Pele Negra, Máscaras Brancas* (2008, p. 132), superar a "epidermização da inferioridade" requer descolonizar a mente e a subjetividade. Isso só é possível quando jovens negros encontram, tanto no currículo escolar quanto na arte, representações dignas e potentes de suas identidades.

A arte tem o poder de ressignificar essas representações, oferecendo aos jovens negros uma visão afirmativa de si mesmos. É por meio da arte que eles podem descobrir figuras históricas e contemporâneas fundamentais para a cultura e a luta negra, como Zumbi dos Palmares, Carolina Maria de Jesus e Lázaro Ramos, além de criar suas próprias narrativas. A arte não apenas reage ao racismo, mas também se torna uma plataforma para que jovens negros sejam protagonistas na construção de imagens que transcendem as limitações impostas por uma sociedade racista.

No entanto, ensinar artes em escolas públicas brasileiras apresenta desafios particulares. Muitas vezes, os alunos estão habituados a associar as aulas de artes exclusivamente ao desenho, o que reflete uma visão reducionista e desvalorizada da disciplina. Essa percepção dificulta a implementação de práticas pedagógicas que ampliem a compreensão da arte como um campo diverso e significativo. Além disso, as condições estruturais das escolas públicas, como a falta de recursos materiais, a sobrecarga de horários e o racismo estrutural presente no ambiente educacional, agravam essas dificuldades.

Na minha prática docente, percebo como é desafiador mudar essa mentalidade e mostrar aos alunos que a arte vai muito além do lápis e do papel. Enfrento resistência por parte dos próprios estudantes, que, no início, não veem sentido em explorar outras linguagens artísticas, como o teatro, o audiovisual ou a música, e também por parte de gestores escolares, que muitas vezes não priorizam projetos voltados para questões raciais e culturais.

4.3 Experiência de uma professora negra na arte educação

Aos 5 anos, tive meu primeiro contato com o racismo. Uma colega branca me perguntou se eu havia nascido à noite por causa da minha pele preta. Confusa e curiosa, perguntei à minha mãe sobre o horário do meu nascimento e descobri que nasci às 10:10 da manhã. Foi quando comecei a perceber, ainda que de forma vaga, que minha cor carregava significados distorcidos por uma sociedade racista.

Na adolescência, o racismo se tornou mais evidente. Meu cabelo, hoje símbolo de resistência e beleza, era motivo de piadas. Além disso, as aulas sobre escravidão provocavam um profundo desconforto, como se minha identidade estivesse sendo reduzida a uma história de dor e subjugação. Apesar disso, mantive meu sonho de ser atriz, mesmo diante da desvalorização por parte de adultos ao meu redor. Um professor chegou a conversar com minha mãe, sugerindo que a carreira artística era inadequada.

Contra essas adversidades, trabalhei para pagar meus cursos de teatro, que me levaram à graduação em Comunicação Social e, posteriormente, à Direção Teatral, com foco nos corpos negros e periféricos como eixo central de minhas pesquisas e criações.

Minha vivência no teatro e na mediação de grupos de pesquisa reforçou minha convicção de que o conhecimento compartilhado é transformador. Essa percepção me encorajou a retornar à universidade pública, um espaço que, em outro momento, parecia inalcançável. Em março de 2024, iniciei meu trabalho como professora em uma escola pública estadual, enfrentando os desafios de um ambiente que historicamente marginaliza os corpos e as vozes negras.

Minha atuação docente no Ensino Médio tem sido marcada por desafios significativos, sobretudo na abordagem de questões raciais e identitárias. O ambiente escolar reflete o racismo estrutural, manifestado em episódios de *bullying* e no racismo reativo entre os próprios alunos. Muitos estudantes negros não se reconhecem como tais, reproduzindo atitudes discriminatórias contra colegas de pele mais retinta. Essas situações ressaltam a necessidade de ações pedagógicas que promovam a conscientização e o reconhecimento da identidade negra.

Ao trabalhar com uma turma de 1º ano do Ensino Médio, pensei em trabalhar com Teatro Jornal, aproveitando a que temos como vizinho da escola, o Teatro Conchita de Moraes, também localizado no bairro Santa Terezinha, na cidade de Santo André. A proposta envolvia trabalhar com teatro jornal e teatro imagem abordando temas sociais e raciais. Contudo, o projeto enfrentou entraves significativos, como o tempo limitado em sala de aula e a resistência da direção e da coordenação da escola, que não demonstraram interesse em mediar visitas ou aulas programadas ao teatro, uma vez que eles receberam um convite do teatro para utilizar o espaço.

Um episódio marcante dessa fragilidade institucional ocorreu durante o interclasse, quando um aluno fez um comentário racista contra uma colega. Ao invés de tomar medidas efetivas, a diretora se isentou de sua responsabilidade, transferindo para a aluna ofendida o peso de lidar com a situação. Esse caso

escancarou a dificuldade da escola em enfrentar o racismo e reforçou minha percepção de que a sala de aula deve ser um espaço de acolhimento, transformação e fortalecimento das identidades.

Nas minhas aulas de Arte, Comunicação Empresarial e Mídias Digitais, busco conectar os conteúdos formais às experiências e vivências dos alunos. Abordo temas como respeito e ética, evidenciando a presença da arte em aspectos cotidianos, como a moda, a música e os artistas que eles admiram. Esse espaço, muitas vezes, tem permitido que minhas próprias dores sejam ressignificadas, como quando recebo elogios sobre meu cabelo "black power" ou minhas tranças. Essas interações se tornam momentos de cura e empoderamento.

Entre os projetos desenvolvidos, destaco as atividades de Arte e Mídias Digitais realizadas com alunos do 2º e 3º anos do Ensino Médio. Eles produziram curtas-metragens e documentários abordando temas como racismo, desigualdade social, lgbtfobia e educação. Essas produções artísticas se transformaram em ferramentas para repensar papéis sociais e buscar mudanças em suas comunidades.

O material digital fornecido pelo estado de São Paulo e com base na Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, e todas as limitações, permitiu discussões sobre racismo estrutural e a valorização das identidades negras em sala de aula, levando personalidades como Elza Soares e Lia de Itamaracá para o centro dos debates, utilizando a música "Carne" da cantora Elza, para estimular conversas sobre preconceitos e estereótipos. Esse movimento incentivou os alunos a reconhecerem artistas que refletiam suas vivências, com nomes como MC Ryan, Racionais MC's, Djonga e Nego Blue emergindo como referências e criando um diálogo entre o conhecimento formal e as culturas juvenis.

Ainda assim, as discussões sobre negritude no ambiente escolar permanecem desafiadoras. Conforme Bell Hooks argumenta em *Eros, Erotismo e o Processo Pedagógico*, o aprendizado é um ato que exige o envolvimento da mente, do corpo e das emoções. Na minha prática docente, acredito que educar vai além da transmissão de conteúdos, é sobre construir espaços de

escuta, afeto e valorização das histórias dos alunos. Quando estudantes negros se veem representados de maneira positiva, fortalecem sua autoestima e sua capacidade de protagonismo. Assim, a educação deixa de ser apenas um processo de formação e se afirma como um meio de resistência e transformação social.

É com imenso orgulho e carinho que encerro esta monografia compartilhando o poema de Eugênio, meu aluno do 3º ano do Ensino Médio. O poema nasceu a partir de uma provocação feita em sala de aula, na qual os estudantes foram convidados a refletir sobre sua existência e dialogar com o tempo e o espaço que habitam.

Apresento a seguir o poema intitulado "Ponta a Ponta", fruto de uma jornada criativa que traduz as inquietações e percepções de um jovem negro em constante construção.

Ponta a Ponta

Fechar os olhos, sentir a cadeira. Lembrar do primeiro dia de aula. Do momento mais feliz na escola. Do momento mais triste.

Nessa manhã me sento aqui e me sinto embalado a vácuo. Aqui sou descosturado de mim mesmo e recosturado com as linhas do estudo, que são guiadas pela agulha governamental.

Tenho estado sentado aqui há 14 anos, com estranhos me estranhando cérebro adentro os mais variados conteúdos. Da letra de forma cursiva, do cabeçalho as guerras mundiais, do $2+2=4$ ao teorema de pitágoras. Do “corre cotia na casa da tia” ao “sentem enfileirados, vocês têm dois minutos para copiar o título da aula antes que eu mude o slide”.

Vocês lembram o momento em que deixou de ser sobre pintar dentro da linha, esperar a hora de ir pro parquinho, para educação física, de ir comer merenda, de ficar de mau, de bater card e de ler gibi para ser sobre fazer

vestibular, arrumar um trabalho e saber o que vai ser? Não o que vai ser quando crescer, você já cresceu. Querem saber o que você vai ser amanhã.

Quantas provas você já fez?

Quantas vezes colou?

Quantos abraços você deu?

E quantos socos?

Quantas vezes foi parar na direção?

Me lembro da ansiedade do primeiro dia de aula no 6º ano. Escola nova, não conhecia o prédio e nem quem o habitava. Minha maior preocupação assim que pisei o pé na sala de aula foi em não fazer barulho, não esbarrar na mesa nem cair da cadeira, quem dirá abrir o zíper do estojo. A segunda preocupação foi descobrir onde era o banheiro e o bebedouro.

Pense bem, em algum momento entre as 13h e as 18h da tarde eu teria que usá-los.

Lembro de sair da sala sem rumo, de olhar para um lado do corredor e achar a fonte d'água, de subir duas escadas, virar a direita e achar o banheiro. Pronto, a escola já havia virado minha.

De repente, o oitavo ano. A escola agora funcionava em casa, meu declínio acadêmico.

Nunca gostei de matemática e com a tarefa a um clique... optei por não clicar, deixei acumular. E como acumulou. Não fiz nada, faria diferente.

Nono ano e seu sistema híbrido fez despertar vontade de voltar a estudar em mim. Poder ver gente da minha idade novamente, seguindo todas as normas de proteção pandêmicas, claro. Logo ao retornarmos, a pior sala da escola agora viraram todas. Ensino novo. Novo Ensino Médio. Me sinto embalado a vácuo desde a primeira vez que ouvi sobre ele. Teoricamente é lindo. A prática é podre. É desmonte da educação. Precarização do ensino

público. É desligamento do modo de pensar autônomo. É uma tentativa de militarização. Tentativa de privatização.

Há 14 anos, aproximadamente 73 educadores passam por nossas salas de aula. Conto nos dedos quantos tinham a pele como a minha. Ivane no 5º ano, Maria, Cida e Joselaine no 6º, Vinicius no 9º, Débora no 2º, Laís e Laiza no 3º.

Minha jornada pessoal é inspirada neles, na educação. É preciso ser contracorrente e ser mais que 8 em 73. 8/73 não é uma razão diretamente proporcional.

O mundo está proporcionalmente inverso, a pior sala da escola pública, hoje em dia, são todas. Estão nos embalando a vácuo e nos suspendo da realidade. É cabível, agora mais que nunca, sair do casulo, da bolha que seja e reivindicar o que é nosso de ponta a ponta, a escola. Que é ou amanhã será de nossos irmãos, de nossos filhos e dos filhos de nossos filhos.

Escrevo esse grito na madrugada anterior a essa leitura com esperança de mudar o percurso. De rasgar a embalagem.

5 Conclusão

Ao longo deste estudo, busquei compreender como a identidade negra é construída no contexto educacional, abordando tanto as dinâmicas históricas quanto as atuais que moldam as experiências de jovens negros nas escolas. A reflexão sobre a identidade negra, desde o passado colonial até os desafios contemporâneos, revelou a complexidade de um processo que é simultaneamente pessoal, social e político. A identidade negra, longe de ser um conceito estático, se reconstrói constantemente, especialmente dentro de um sistema educacional que frequentemente marginaliza e silencia as vozes e as histórias dos povos negros.

A análise da educação como um projeto político destacou as intersecções entre as políticas educacionais e o racismo estrutural, evidenciando como as práticas educacionais muitas vezes reforçam a opressão histórica dos negros. A política de branqueamento, ainda presente em diversas formas de discriminação, é refletida nas estruturas educacionais que privilegiam narrativas eurocêntricas e desconsideram as contribuições das culturas negras. Além disso, o movimento negro, ao longo da história, tem sido fundamental na luta pela inclusão da cultura e história negra no currículo escolar, propondo uma revolução educacional que, embora significativa, ainda encontra obstáculos no processo de implementação plena.

O silenciamento de corpos negros na educação permanece um desafio, sendo um reflexo das estruturas racistas que permeiam a sociedade. Este silenciamento se manifesta na exclusão de conhecimentos e representações negras, o que impacta diretamente na autoestima e no desenvolvimento das identidades negras. O recente Novo Ensino Médio, com seus cortes orçamentários e novas diretrizes curriculares, trouxe novos desafios para a educação de jovens negros, reforçando a necessidade de uma educação antirracista e inclusiva que promova a equidade.

A arte, enquanto ferramenta pedagógica, se mostra crucial na construção de imaginários positivos para os jovens negros. Através do ensino das artes, é possível criar narrativas afro-referenciadas que resgatem a história

e cultura negra, afirmando a identidade desses jovens e promovendo uma visão mais digna e representativa de si mesmos. A arte não apenas serve como meio de expressão, mas também como um poderoso instrumento de resistência e ressignificação, fundamental para a construção de uma educação que celebre a pluralidade cultural e racial.

Este estudo, portanto, reafirma a importância de uma educação que reconheça e valorize as identidades negras, não apenas como uma resposta a um passado de opressão, mas como um passo vital para a emancipação dos corpos e subjetividades negras no presente. A construção de um imaginário positivo para os jovens negros, através da arte e de representatividade em sala de aula e práticas pedagógicas que integram a história e cultura negras, é essencial para a promoção de uma educação que, ao mesmo tempo que questiona as estruturas de poder, permite que esses jovens se vejam como protagonistas de suas próprias histórias, capazes de moldar o futuro com orgulho e consciência de sua herança cultural.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ALMEIDA, R. M. M. de. **A imagem na educação artística**: curadoria e repertório. São Paulo: Editora Moderna, 2020.

ALVES, L. A. **Movimento Negro no Brasil**: história e desafios. São Paulo: Editora Brasil, 2015.

ANDERSON, Oramisio Santos; OLIVEIRA, Camila Rezende; Oliveira, Guilherme Santiago de; GIMENES, Olíria Mendes. A História da Educação de Negros no Brasil e o Pensamento Educacional de Professores Negros no Século XIX. **Meu artigo**: Brasil escola, [20--]. Disponível em: <https://meuartigo.brasile scola.uol.com.br/educacao/educacao-questao- cor- trajetoria-educacional-dos-negros-brasil.htm>. Acesso em 20 out. 2025.

AZEVEDO, Fernando de. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus Ed. e. Ed. USP, 1966

AZEVEDO, Fernando de. Manifesto dos Educadores. **Políticas públicas avaliação e gestão**, n. 51, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PKWhVNJW9DQZZnFSc7CdkYt/?format=html&l ang=pt>. Acesso em 20 out. 2025.

BENTO, M. A. S. Negros na sociedade brasileira contemporânea. *In.*: **Psicologia social do racismo**: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. São Paulo: Vozes, 2017.

BRASIL. Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890. Regulamenta a imigração para o Brasil. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1890. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-528-28-junho-1890-506935-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 Out. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2004-2006/2003/lei/l10639.htm. Acesso

em: 28 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 2.732, de 21 de maio de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 maio de 2008.

Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=567274&filename=Tramitacao-PL%202732/2008. Acesso em: 31 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Altera a Lei nº 10.558, de 24 de novembro de 2001, que "dispõe sobre a reserva de vagas para alunos oriundos de escolas públicas nas instituições federais de ensino superior e na formação de servidores públicos da União, e dá outras providências". **Diário Oficial da União**, 30 ago. 2012. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Projeto de Lei nº 4.024/612, de 1956. Em discussão sobre a educação no Brasil. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1956.

BROCOS GOMEZ, Modesto. **A redenção de Cam**. 1895. Pintura. Óleo sobre tela 199 x 166 cm. Disponível em:

<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Reden%C3%A7%C3%A3o.jpg>. Acesso em: 27 nov. 2025

CARNEIRO, Sueli. **O que é racismo?** São Paulo: Brasiliense, 1995.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, Feminismo e Educação**. Tatuí: Editora Moinho, 2019.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao fracasso escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação**. São Paulo: Contexto, 2003.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'Água**. São Paulo: Pallas, 2014.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Expressão e Cultura, 2008.

FERREIRA DA SILVA, Denise. **A Dívida Impagável**. São Paulo: Zahar, 2024.

FERNANDEZ, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**.

São Paulo: Ática, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal. 50. ed. Rio de Janeiro: Editora Global, 2003.

GHIRALDELLI, Paulo. **História da educação brasileira**: uma disputa de classes. São Paulo: Cortez, 2014.

GOMES, Nilton B. **Educação, Racismo e Ação Afirmativa**. Brasília: [s.n.], 2012.

GOMES, N. L. A contribuição do movimento negro para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 731-756, 2012.

GONÇALVES, F. A Arte como construção de identidade: desafios e possibilidades na educação contemporânea. **Revista de Educação e Cultura**, v. 10, n. 1, p. 19-35, 2021.

GONZALEZ, Lélia. **A amefricanidade**: um conceito sobre o ser negro no Brasil. São Paulo: Editora X, 1988.

GONZALEZ, Lélia. **A resistência**: a luta de mulheres negras no Brasil. São Paulo: Editora X, 2023.

GONZALEZ, Lélia. **A mulher negra na sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 1982.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In F. M. Oliveira (Ed.), Lélia Gonzalez: **Primavera para as rosas negras**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1988.

GONZALEZ, Lélia. **O lugar do negro na sociedade brasileira**. São Paulo: [s.n.], 2020.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Editora DP & A, 2000.

hooks, b. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 1994.

IBGE. Censo Demográfico 2010. **Características da População e dos Domicílios**: Resultados do Universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

Disponível em:

https://www.ibge.gov.br/estatisticas/downloads_estatisticas.html. Acesso em: 20 out. 2025

LACERDA, A. J. **A questão racial no Brasil**. São Paulo: Editora XYZ, 1999.

LICEU, Palmares. **A voz da raça**, 25 mar. 1933, p. 4.

MARTINS, R. M. Educação e desigualdade racial no Brasil: uma análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 42, n. 1, p. 133-150, 2017.

MEIRA, M. A. **Educação e Arte: o desafio da criação e da fruição estética**. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade e processos de subjetivação**. São Paulo: Editora Xamã, 2004.

MUNANGA, K. **A construção da identidade negra no Brasil: uma perspectiva histórica**. São Paulo: Editora ABC, 2004.

MULLER, Juliana. **Políticas de Inclusão e Educação**. São Paulo: [s.n.], 2003.

MULLER, Maria. **Racismo Estrutural e Educação: A Presença das Professoras Negras no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Editora ABC, 2003.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Negro no Brasil: do Império à República**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1980.

NASCIMENTO, A. **Luta e resistência: o legado do MNU na construção da igualdade racial**. Rio de Janeiro: Editora Quilombo, 2020.

NERI, R. Justiça curricular e inclusão: desafios da educação básica. *In: Educação e Diversidade*. São Paulo: Cortez Editora, p. 333.

NUNES, Gabriela. **Raízes e Asas: A reconstrução da identidade negra na contemporaneidade**. São Paulo: Editora ABC, 2024.

PAULINO, Rosana. **Assentamento**. São Paulo: [s.n.], 2013.

PAULINO, Rosana. **Bastidores**. São Paulo: [s.n.], 2017.

PEREIRA, R. M. Cotas raciais: uma análise da política de inclusão na educação superior. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 65, p. 79-102, 2017.

PINTO, L. F. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Editora X, 1994.

PONCE, J.; NERI, R. Justiça curricular e inclusão: desafios da educação básica. *In: Educação e Diversidade*. São Paulo: Cortez Editora, 2015

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo de Feminismo Negro?** São Paulo: Editora XYZ, 2023.

SEGATO, Rita Laura. **A Educação como um Espaço de Luta: Desigualdade e Representatividade**. São Paulo: Editora ABC, 2016.

SILVA, Adriana Maria Paulo. A Escola de Pretextato dos Passos e Silva: Questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas- São Paulo, v. nº 4, p. 145-166, 2002.

SILVA, A. M. P. da. **A história da escola de Pretextato**: um estudo sobre a educação negra no Brasil. 2002.

SILVA, João. **A Educação e a Questão Racial no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora ABC, 1998.

SILVA, T. G. da. As políticas de ações afirmativas no Brasil: avanços e desafios. *In: Políticas de igualdade racial*: uma análise da legislação brasileira. São Paulo: Editora UNESP, 2016. p. 123-145.

SILVA, T. G. da. As políticas de ações afirmativas no Brasil: avanços e desafios. *In: Políticas de igualdade racial*: uma análise da legislação brasileira. São Paulo: Editora UNESP, 2016. p. 123-145.

SOUZA, Ellen Gonzaga Lima; SANTIAGO, Flávio; DE FARIA, Ana Lúcia Goulart. As culturas infantis interrogam a formação docente: tessituras para a construção de pedagogias descolonizadoras. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 39, p. 80-102, jan./abr. 2018.

SODRÉ, Muniz. **Pensar Nagô**: Reflexões sobre o pensamento mítico africano no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2017.

SCHWARCZ, Lilia; SOUSA, Letícia Vidor de. **Negras Imagens**, São Paulo: Edusp, 1996.