

20 ANOS DA LEI 10.639/03: PENSAR UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PARA ALÉM DO CAPITAL

Alexis Magnum Azevedo de Jesus

Docente na Universidade Federal de Sergipe
Docente da Faculdade de Direito 8 de Julho
Doutorando em Educação na Universidade Federal de Sergipe
Membro do Núcleo de estudos afro-brasileiros e indígenas
alexisazevedodejesus@gmail.com

Edineia Tavares Lopes

Docente na Universidade Federal de Sergipe
Doutora em Educação na Universidade Federal de Sergipe
Coordenadora do núcleo de estudos afro-brasileiros e indígena
edineia.ufs@gmail.com

INTRODUÇÃO

A lei 10.639/2003 está completando 20 anos. Uma vitória significativa na luta histórica do movimento negro pelo direito à educação formal e à dignidade. No país que impediu a população negra de frequentar as primeiras escolas e as universidades, como nosso ancestral Luiz Gama, a conquista do espaço educacional é de fundamental importância para uma reconstrução do Brasil sob bases multiculturais que valorizem a diferença, a pluralidade e a contribuição negra e africana para nossa sociedade.

Em conjunto com as cotas – e outros avanços institucionais como estatuto da igualdade racial – as comunidades negras tem ocupado importantes espaços de poder. A formatura da primeira turma de cotistas negros e negras na tradicional e elitista faculdade de Direito da USP simboliza bem esse momento:

Após concluírem o curso em dezembro de 2022, os estudantes reuniram-se no fim de janeiro para tirar as fotos da formatura (veja abaixo). Filhos de faxineiras, garís, pedreiros, donas de casa e professores, esses 35 jovens venceram a sensação inicial de não pertencimento à faculdade e promoveram uma série de transformações na instituição ao longo dos últimos 5 anos, como: implementação de políticas de permanência mais efetivas, com reajuste de bolsas para jovens de baixa renda e reformas na residência estudantil; inclusão de novos debates em sala de aula e de autores negros nas bibliografias das disciplinas. (G1, 2023, s/p).

A entrada de pessoas negras traz um impacto físico, de perfil, mas também nos conteúdos. A disputa pela presença negra é integral, no plano material e filosófico. A luta por bolsas, pela permanência é concreta, mas a epistemologia também está no centro das preocupações. Por essa razão, a lei 10.639/03 é tão significativa. Sugerindo um acréscimo na Lei de Diretrizes e Bases – LDB (lei 9394/96) com o art. 26-A, indicou que “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).

Observa-se que a lei fala expressamente em “estabelecimentos de ensino fundamental e médio”, mas em nosso entender, como estamos discutindo a questão no interior da lei maior da educação, a LDB, tem validade para toda a educação brasileira, o que inclui as universidades. Essa é a nossa interpretação sistemática da questão. Jamais o legislador desejaria com a inclusão do ensino de histórica e cultura negra brasileira, restringir esse processo ao ensino fundamental e médio.

Todavia, a questão restou resolvida com a resolução 01/2004 (CNE, 2004).

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. **§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais**, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. (BRASIL, 2004 - grifos nossos).

Evidente que, passados vinte anos da lei, já temos um percurso e condições de realizar alguns balanços, pensando perspectivas de futuro na disputa dos rumos da educação das relações étnico-raciais.

A DINÂMICA CAPITALISTA E AS DIFICULDADES PEDAGÓGICAS

Quando completou uma década de vigência da lei 10.639/03, foi organizado um dossiê com diversos artigos sobre os avanços e desafios da lei 10.639/03. “A diversidade de experimentos e os diferentes níveis de adesão e experimentação são o diagnóstico do que ocorreu nos últimos 10 anos de implementação da lei em todo o país.” (GONÇALVES, MACHADO, 2013) Os avanços a partir da contribuição intelectual negra deram o tom da discussão.

Um processo rico, que tem modificado práticas pedagógicas no ambiente escolar e chegado aos currículos dos diversos cursos do ensino superior. Mas, ainda insuficiente. Essa

é a conclusão de importante pesquisa liderada por Gomes (2013) acerca da implementação da lei:

Como foi visto durante o trabalho de campo, o caráter emancipatório da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem contribuído para legitimar as práticas pedagógicas antirracistas já existentes, instiga a construção de novas práticas, explicita divergências, desvela imaginários racistas presentes no cotidiano escolar e traz novos desafios para a gestão dos sistemas de ensino, para as escolas, para os educadores, para a formação inicial e continuada de professores e para a política educacional. As mudanças a que assistimos nas práticas escolares observadas podem ainda não ser do tamanho que a superação do racismo na educação escolar exige, mas é certo que algum movimento afirmativo está acontecendo. Em algumas regiões, sistemas de ensino e escolas o processo está mais avançado, em outros ele caminha lentamente e em outros está marcado pela descontinuidade. A pesquisa revela, portanto, que não há uma uniformidade no processo de implementação da Lei 10.639/2003 nos sistemas de ensino e nas escolas públicas participantes. Trata-se de um contexto ainda marcado por tensões, avanços e limites. (GOMES, 2013, p. 32).

Em nossa experiência enquanto educador, em conversas com colegas, em rodas de conversa com o movimento negro, intervenções em escolas e universidades nas atividades da consciência negra – agora mais comuns no espaço educacional – temos encontrado depoimentos que demonstram uma insatisfação com a não aplicação ou efetividade da lei 10.639/03 junto às secretarias de educação, reformulações curriculares nas universidades, etc.

Há poucas iniciativas organizadas, com real planejamento, recursos, o que relega a discussão da educação das relações étnico-raciais para um segundo plano de prioridades, ficando as iniciativas existentes na dependência do protagonismo das educadoras e educadores mais politizados e de raríssimas exceções institucionais. Mas, afinal, o que tem dificultado a efetivação da educação das relações étnico-raciais no interior dos processos de formação?

Em um texto sobre avanços e retrocessos dos 15 anos da lei 10639/03, Gonçalves (2018) reafirma que “ainda hoje, a lei não é efetivamente cumprida em função de um conjunto de intolerâncias e discriminações enraizadas na sociedade brasileira” (GONÇALVES, 2018). De acordo com a autora a explicação para essa situação se fundamenta no racismo.

No parecer sobre a efetivação da lei 10.639/03 nos currículos dos cursos da Universidade Federal de Sergipe e do Instituto Federal de Sergipe, organizado pela ONG Instituto Braços, identifica-se o seguinte quadro quanto à UFS:

Cursos de Bacharelado - 5 componentes curriculares optativos (42%) e 07 componentes obrigatórios (58%), num total de 12 componentes curriculares dos cursos de bacharelado que contemplam a temática; Cursos de Licenciatura- 6 componentes curriculares optativos (21%) e 23 componentes obrigatórios (79%), num total de 29 componentes curriculares que contemplam a temática. Por essas informações, percebe-se que um total de

41 componentes curriculares obrigatórios subscrevem em suas ementas a temática educação para as relações etnicorraciais. Deste universo, um contingente imenso não demonstra relação direta com a matéria. Além de que foram apontados 41 componentes curriculares de uma totalidade não informada. O que impossibilita saber qual o percentual dos cursos da UFS que implementa a legislação. Uma questão que precisa ser citada diz respeito aos critérios que os colegiados dos cursos utilizam para definir o que é um componente curricular obrigatório e o que optativo. É notório a assimetria entre a perspectiva que se tem sobre determinados componentes curriculares de determinados cursos e a obrigatoriedade em ser cursados ou não. E isto se expressa mais fortemente quando projetamos a aplicação da Lei 10.639/2003 no universo dos cursos das humanidades, das licenciaturas e nos frustramos ao constatar que em grande parte este conteúdo está na ementa de certos componentes curriculares classificados como OBRIGATÓRIOS em cursos de ciências exatas, ciências aplicadas e por outro lado se inscreve nas ementas de componentes curriculares classificados como OPTATIVOS em cursos das ciências humanas, licenciaturas e formação de docentes. (INSTITUTO BRAÇOS, 2021, p. 7).

Uma baixa inserção dos conteúdos nos currículos da universidade federal, bem como conteúdos previstos nas matérias optativas, justamente nas páreas das ciências humanas. Dessa forma, os diálogos cotidianos entre educadoras e educadores, as pesquisas, os relatórios, etc. vêm apontando justamente para a dificuldade permanente de efetivação da lei. Sem dúvidas, concordamos que o elemento central é o racismo, a dificuldade das instituições educacionais em incluir a educação das relações étnico-raciais nos processos formativos, por conta de um racismo histórico e impregnado em todos os aspectos da sociedade. Um racismo estrutural (ALMEIDA, 2018).

Esse processo de racismo se combina com elementos profundos da dinâmica do capitalismo, com reflexos diretos na educação.

Identifica-se que um desses elementos que dificultam sobremaneira a efetivação da educação das relações étnico-raciais são as propostas de reformulação curricular, com base no novo ensino médio (NEM) e o BNCC. Para Andrade (2020) essas propostas “representam um profundo retrocesso”.

A negação da imaginação inventiva, a persistente tentativa de suprimir conteúdos propedêuticos e de negar conhecimentos técnico-científicos mais complexos no ensino médio, a resistência ao investimento público em educação, o atentado à socialização ideológica da juventude trabalhadora e a conservação da dualidade educacional estrutural, se de fato são elementos presentes no NEM e na BNCC, são também elementos que atravessam a história da educação brasileira com distintas intensidades. (ANDRADE, 2020, p. 334).

São propostas ancoradas nas determinações do grande capital da educação¹, que não possuem nenhum interesse na discussão crítica, emancipatória, e, portanto, não há o

¹ A Fundação Lemann, criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann, o homem mais rico do Brasil, continua a enriquecer com investimentos em fundos como a Gera Venture e holding Eleva Educação, além de em grupos como a Anheuser-Busch InBev. (ANDRADE, 2020).

compromisso com a inserção da educação das relações étnico-raciais nas escolas e currículos.

está posto que o papel do docente é aplicar a BNCC, adequando, contextualizando e aprofundando o que ela já define. Nessa lógica, no âmbito do ensino fundamental, a tendência é o fortalecimento da lógica do accountability (responsabilização) e, por conseguinte, que o trabalho docente seja apenas de repasse do conteúdo escolar, fragmentado e desconexo estipulado pela BNCC. Nesta direção, de um lado, dificulta-se ainda mais a aprendizagem (ao invés de facilitá-la, como querem os propositores das reformas) ao cercear o trabalho docente e impedir que este se dê de acordo com o exigido pelo alunado; de outro, desqualifica-se o trabalho docente ao expropriar sua face intelectual, transformando-o em um executor de cartilhas, materiais e avaliações elaborados por outrem e livremente vendidos no mercado. Já para o ensino médio, a redução do conteúdo obrigatório a português, matemática e inglês, a inserção pífia dos conteúdos de ciências sociais e naturais e a desvalorização dos conteúdos de artes e educação física na BNCC tornam evidente que a reforma restringe o acesso ao conhecimento historicamente acumulado. (ANDRADE, 2020, p. 175).

Ora, como concretizar a educação das relações étnico-raciais que demandam uma atenção especial nas áreas de educação artística, literatura e história brasileira, com uma proposta pedagógica que nega os saberes dos alunos e evita os conteúdos de ciências sociais e artes?

Outro elemento significativo diz respeito à dinâmica material do extermínio da juventude negra tem influenciado diretamente esse processo racista de não efetivação da legislação do ensino da cultura e história negra. Por extermínio da população negra, particularmente a juventude, compreende-se o processo evidenciado no Mapa da Violência (2016) e nas denúncias organizadas pelo movimento negro em todo o país.

A vitimização negra no país que, em 2003, era de 71,7% (morrem, proporcionalmente, 71,7% mais negros que brancos), pula para 158,9%, em 2014. Percebemos, nas situações extremamente diferenciadas entre as UF's, apresentadas nas tabelas e gráficos, que apenas estudos e análises locais poderão permitir um melhor entendimento dos determinantes — para além daqueles generalizados, como a herança da escravatura ou o racismo institucional. (WAISELFISZ, 2016, p. 60).

O próprio estado brasileiro já reconheceu a urgência da questão da letalidade da juventude negra, quando da criação do Plano Juventude Viva (BRASIL, 2012), como também por meio da Comissão Parlamentar de Inquérito – CPI sobre “extermínio da juventude negra” que chegou à seguinte conclusão:

Verificamos, no decorrer dos trabalhos da Comissão que, embora o Brasil se destaque pelo número de homicídios totais de jovens e pela violência que se alastra por todas as cidades e níveis sociais, existe uma vítima preferencial cujo número de mortes traz assombro e perplexidade. Assim, a Comissão, desde o início, se deparou com uma realidade cruel e inegável: o Estado brasileiro, direta ou indiretamente, provoca o genocídio da população jovem e negra. (BRASIL, 2017 p. 145).

O processo de extermínio interfere diretamente na presença física da juventude negra nos bancos escolares, mas também no processo formativo, na medida em que fortalecer a inserção da educação das relações étnico-raciais significaria contribuir com a análise e a denúncia desse mesmo processo de extermínio.

Qual é a relação entre a garantia do direito à vida e a juventude negra? Como esse direito tem sido afetado pelo racismo? Será que a vida dos nossos jovens negros ao invés de ser garantida está sendo, na realidade, criminalizada? Há um extermínio da vida dessa juventude? Um genocídio? Quem luta para garantir o direito à vida dos nossos jovens negros? A educação se preocupa com essas questões? (GOMES, LABORNE, 2018, p. 3).

Dessa forma, a educação das relações étnico-raciais, cada vez mais se torna ameaçadora para o enfrentamento ideológico do extermínio da população negra. A eliminação física de corpos negros, em combinação com o esvaziamento pedagógico da educação das relações étnico-raciais, são partes de um todo, o genocídio da população negra. O extermínio e a não efetivação da lei 10639/03 na educação, conformam assim uma unidade dialética entre “ângulos do genocídio”².

O processo de denúncia do genocídio, organizado desde a década de 70 e 80 pela intelectualidade negra em movimento, tanto nos Estados Unidos com a luta pelos direitos civis, quanto no Brasil, que aparece na escrita de Abdias do Nascimento (O genocídio do negro brasileiro) e nos pronunciamentos do MNU denunciando a violência policial. Essa é uma discussão mais comum nos dias de hoje, mas tem o seu processo inicial a partir dos anos 70.

Essa denúncia do genocídio “coincide” exatamente com o período histórico de profunda crise do capitalismo. Para Meszáros (2005), uma “crise estrutural do capital” que “rasteja e se prolonga até os dias atuais”. A crise de 2008 que atingiu a economia mundial e o Brasil de forma avassaladora seria, então, uma continuidade, mais um episódio da crise estrutural iniciada em meados de 1970.

A novidade histórica da crise de hoje torna-se manifesta em quatro aspectos principais: (1) seu caráter é universal, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade, etc.; (2) seu alcance é verdadeiramente global (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises no passado);(3)sua escala de tempo é extensa, contínua, se preferi, permanente, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital;(4)em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu

² A expressão “ângulos do genocídio” é retirada do livro “Corpo Negro caído no chão”, da intelectual negra Ana Flauzina.

modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veemente sou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na administração da crise e no deslocamento mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua energia. (MESZÁROS, 2005, p. 796)

Assim, sugerimos uma aproximação da crítica do racismo na sociedade com a crítica da economia política, buscando compreender as bases materiais, como a dinâmica do capitalismo incide sobre a realidade da população negra de forma ainda mais violenta e traz como consequência a ineficácia de uma legislação que não pode ser tornada eficaz, na medida em que carrega justamente a capacidade de trazer a realidade das comunidades negras para o centro da discussão, possibilitando a articulação de formas de sobrevivência, conhecimento e emancipação.

Em síntese, o capitalismo em crise implica em uma maior violência contra a população negra, materializada no encarceramento e no extermínio físico, que por sua vez, exige uma educação mistificadora, que esconda ou minimize os efeitos concretos da reprodução do capital. A educação das relações étnico-raciais é, assim, negada enquanto perspectiva teórica que pode contribuir para desmontar essa engrenagem racista. É, portanto, na atualidade, ainda mais necessária.

A POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA DO RAP NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Duas décadas de experiência, enfrentando barreiras e dificuldades para efetivação da lei 10.639/03 deve nos conduzir a uma profunda reflexão, para continuar buscando meios de garantir na educação formal o máximo de avanços possíveis para o reconhecimento da contribuição da cultura negra, mas, por outro lado precisamos avançar, retomando a perspectiva das iniciativas autônomas de formação. Isto é, atuar na disputa da formação nas escolas e nos currículos do ensino superior, e, paralelamente, fortalecer, os espaços próprios, auto-organizados, de construção de conhecimento entre as comunidades negras.

Não pode haver uma crença ingênua de que, por meio da educação estatal, conseguiremos superar o racismo e as desigualdades. A educação, no interior da lógica do capital, tem limites no sentido de ser um espaço de formação ideológico para reprodução da sociabilidade capitalista. Logo, esses limites estão postos para a educação das relações étnico-raciais. Há, de fato, uma questão estrutural a partir das funções desempenhadas pelo aparelho educacional na sociedade. Foi em diálogo com essas – e outras – questões que certa vez disse Mano Brown, “pela janela da classe eu olhava lá fora, a rua me atraia mais do que a escola” (RACIONAIS, 1997).

Nesses termos reivindicamos uma concepção de educação que ultrapassa a lógica formal-institucional:

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas e interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MESZÁROS, 2008, P. 27).

Compreender a educação para além de reformas curriculares significa, portanto, apostar em uma educação das relações étnico-raciais construída pelo próprio movimento negro. Nas palavras da professora Nilma Lino, um “movimento negro educador” (GOMES, 2020).

Reafirmamos que o movimento negro constrói um projeto educativo, emancipatório e, dentro deste, socializa os saberes construídos pela população negra ao longo de sua trajetória histórica. Esses saberes são fruto de subjetividades desestabilizadoras construídas nas trajetórias dos negros, das negras e nos seus corpos. Subjetividades que foram passadas de geração em geração como herança, cultura e resistência. O projeto educativo emancipatório do movimento negro do ponto de vista institucional, tem como foco a educação básica e o Ensino Superior. Porém ele não se reduz a educação formal. Ele visa a educação como um processo de formação humana, vivido por todos nós. Visa, ainda, promover um processo social, cultural, pedagógico e político de reeducação do negro e da negra sobre si mesmos e sobre o seu lugar de direito na sociedade brasileira. E reeduca os outros segmentos étnico-raciais e sociais na sua relação com o segmento negro da população, suas lutas por direitos e suas conquistas. (GOMES, 2017, P. 130).

Dentro do projeto educacional construído pelo movimento negro, que “não se reduz a educação formal” temos diversas possibilidades. Pensamos aqui em centros e escolas de formação auto-organizados pelas comunidades negras. Seguir o exemplo do MST que teve como um dos objetivos estratégicos a construção da escola Florestan Fernandes. Retomar as experiências negras de educação como a frente negra brasileira, o “templo de luz” nas palavras de Domingues, 2008. São ações estratégicas.

No horizonte mais próximo, na disputa imediata dos processos de formação, ressaltamos o Rap, as rodas e batalhas de rima, como possibilidades vivas de compreensão da dinâmica capitalista e busca por soluções da população negra. O rap se apresenta enquanto elemento pedagógico, tanto na denúncia das condições de vida da população negra – inclusive o tema do extermínio é discutido com fôlego

Nas favelas da Maré, Vila Isabel e Mangueira, nasce uma nova líder popular
O morro tá cansado de aturar a polícia entrar e atirar
E, antes de ir embora, deixar no chão o corpo de uma mulher preta

Enquanto a família brasileira tá distraída com séries, redes sociais e sites de fofoca
Se entopem de droga
Televisão, celular, iFood e Coca-Cola
Tem um favelado sendo assassinado agora
Menos presídios, mais escolas
Mais livros e menos pistolas
Ou seremos Zé do Carvão, ou vamos todos puxar carroça
Quem mandou matar Marielle?
São quatro anos sem respostas
O sistema sorri, favela chora, querem apagar nossa história
Aos antepassados, glórias, glórias
E atravessando as águas igual Harriet, cantaremos nossa vitória
Porque a favela quer viver
A favela quer viver
A favela quer viver
Mas a burguesia não se importa
(Leci Brandão – Favela Vive 5, 2023).

Quanto na possibilidade de construção de práticas pedagógicas que coloca em perspectiva o “conhecimento das ruas” quando enaltece o professor, o estudo e aponta um direcionamento para a juventude a partir da educação:

ai guri vai estudar
teu professor é teu amigo,
fica longe da esquina,
a esquina é zona de perigo
(NSC, 2013).

É importante ressaltar que não há novidade teórica no diálogo entre Rap e educação, mas um chamado à reflexão. Já existe um bom caminho trilhado pelas práticas pedagógicas que envolvem o Rap. Precisamos enaltecê-las, retomá-las e aprofundar a discussão.

Para Alves (2008), é preciso compreender as dificuldades/tensões no contato entre a escola e o Rap, mas demonstrar como ele pode ser fundamental para a reconstrução dos laços sócio históricos entre escola e comunidade.

A escola, na opinião da maior parte dos Rappers, tenta reprimi-los através do disciplinamento punitivo, ou com discussões de conteúdos curriculares distantes da realidade da juventude negra. Existem sérias lacunas no sistema educacional, de modo que o jovem que tem a sua questão racial negada no discurso escolar é totalmente valorizado no ambiente do movimento Hip-Hop. Isto lhe proporciona uma representação da sua verdadeira história e, a partir desta situação, temos inúmeros trabalhos de sucesso não só no campo da educação, através do movimento Hip-Hop, como em outras manifestações artísticas e culturais. (ALVES, 2008, P. 115).

Já há alguns anos a obra dos Racionais MC's, “Sobrevivendo no inferno”, álbum que foi transformado em livro, vem sendo referência bibliográfica para o vestibular da Unicamp. Historicamente, o rap tem demonstrado que é ferramenta das mais poderosas para a discussão e o engajamento político pela mudança da realidade da juventude negra, incidindo em questões centrais para a efetivação da lei 10639/03.

Se as mudanças curriculares que destacamos atingem principalmente a juventude da escola pública, trata-se da juventude negra. Se discutirmos o elemento do extermínio, este é um processo que atinge majoritariamente a juventude negra. Assim, o Rap, enquanto expressão cultural e política da juventude negra, possui a capacidade de enfrentar os problemas em suas raízes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que, nesses vinte anos, a educação das relações étnico-raciais vem se desenvolvendo com muitas dificuldades, e, mesmo assim, tem deixado marcas profundas no sistema de educação.

Precisamos aprofundar essas fissuras e, reconhecendo as implicações do racismo estrutural e os limites das instituições diante das movimentações do capital em crise, pensar em alternativas radicais de sobrevivência referenciadas nas comunidades negras e seu conhecimento ancestral.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. O que é racismo Estrutural. E. Letramento, São Paulo. 2018.

ALVES, Valmir Alcântara. De repente o Rap na educação do negro: o rap do movimento hip-hop nordestino como prática educativa da juventude negra. UFPB. 2008.

ANDRADE, Maria Carolina Pires de. Base Nacional Comum e Novo Ensino Médio: expressões do empresariamento da educação de novo tipo em meio à crise orgânica do capitalismo brasileiro. UFRJ, 2020.

BRASIL. Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Altera a lei 9394/96, 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.

_____. Resolução nº01 de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2023.

_____. CPI de Assassinato de jovens. 2017. Disponível em: <<https://fopir.org.br/wp-content/uploads/2017/01/Relatorio-Final-da-CPI.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2023.

FAVELA VIVE. Adl, Leci Brandão, Major Rd, Mc Hariel. Mc Marechal. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R_4Clufmtq8>. Acesso em: 11 jan. 2023.

FLAUZINA. Ana Luiza Pinheiro. Corpo negro caído no chão: o sistema penal e o projeto genocida do estado brasileiro. UNB, 2006.

GONÇALVES, Rosângela Cristina. Quinze anos da lei 10639/03 – Avanços e Retrocessos. Ver. Iberoam. Patrim. Histórico-Educativo. Campinas (SP), v. 4, n. 2, p. 434-439, jul./dez. 2018.

GONÇALVES, MACHADO. Maria Alice Rezende. Elielma Ayres. Dossiê 10 anos da lei 10.639/03. Revista Teias. V. 14, n. 34. 2013.

GOMES. Nilma Lino. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Editora UFPR

GOMES, LABORNE. Nilma Lino, Ana Amélia de Paula. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. Dossiê. Educ. rev. 34. 2018. <https://doi.org/10.1590/0102-4698197406>

G1. Filhos de garis, pedreiros e faxineiras: 1ª turma de cotistas negros se forma na faculdade de direito da USP. 2023. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/02/04/filhos-de-garis-pedreiros-e-faxineiras-1a-turma-com-cotistas-negros-se-forma-na-faculdade-de-direito-da-usp.ghtml>>. Acesso em: 11 jan. 2023.

INTITUTO BRAÇOS. Ações Afirmativas e aplicação da Lei 10639/2003 pelas Instituições de Ensino da Rede Pública Federal em Sergipe na perspectiva de implantação da Educação para as Relações Étnicorraciais. Sergipe, 2021.

MESZÁROS, István. Educação para além do capital. Ed. Boitempo. São Paulo. 2008

NSC. Sai da esquina. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dm406xYtbd0>>. Acesso em: 11 jan. 2023.

RACIONAIS. Tô ouvindo alguém me chamar. Sobrevivendo no inferno. 1997. Disponível em: ,<<https://www.youtube.com/watch?v=38QjzMaTNOE>>. Acesso em: 11 jan. 2023.

_____. Fórmula mágica da paz. 1997. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UrSGiQGeXW4>>. Acesso em: 11 jan. 2023.

_____. Negro Drama. 2002. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tWSr-NDZI4s>>. Acesso em: 11 jan. 2023.

WASELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da Violência 2016. Homicídios por armas de fogo no Brasil. FLACSO Brasil.