

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Luis Carlos dos Santos Nunes

**VINTE ANOS DA LEI N.º 10.639/2003 E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-  
RACIAIS NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO CENTRO-OESTE**

Campo Grande, MS

2024

LUIS CARLOS DOS SANTOS NUNES

**VINTE ANOS DA LEI N.º 10.639/2003 E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO CENTRO-OESTE**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de grau de Mestre pelo o programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Orientador: Dra. Carina Elisabeth Maciel

Campo Grande, MS

2024

LUIS CARLOS DOS SANTOS NUNES

**VINTE ANOS DA LEI N.º 10.639/2003 E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO CENTRO-OESTE**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de grau de Mestre pelo o programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Orientadora: Dra. Carina Elisabeth Maciel

Campo Grande, MS, 14 de Setembro de 2024

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dra. Carina Elisabeth Maciel (Orientadora e Presidente da Banca)

Faculdade de Educação

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

---

Prof. Dr. Marcelo Victor da Rosa (Membro Titular Interno)

Faculdade de Educação

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

---

Prof. Dra. Marta Coelho Castro Troquez (Membro Titular Externo)

Universidade Federal da Grande Dourados

*Uma árvore sozinha não compõe uma floresta*  
(Provérbio yorubá).

Dedico esse trabalho para meu grande amor, Erica  
Brandão.

## RESUMO

Esta pesquisa objetivou identificar e analisar a Lei n.º 10.639/2003 nas pesquisas acadêmicas de dissertações e teses sobre a Lei e a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) produzidas nos programas de pós-graduação em Educação da região Centro-Oeste do Brasil das Universidades Federais UFMT, UFMS, UFGD, UnB e UFG. A Lei n.º 10.639/2003 não apenas impacta a educação, mas também tem reverberações significativas no ambiente acadêmico, incentivando a produção de dissertações, teses e pesquisas voltadas para o estudo da história, cultura, religião e identidade afro-brasileira e africana. Essa legislação tem contribuído para o surgimento de novos campos de pesquisa, ampliando a diversidade de temas abordados em diversas áreas. Além disso, ela promove a desconstrução de narrativas coloniais que tendem a marginalizar saberes afro-brasileiros, mas ao incentivar uma abordagem crítica nas pesquisas acadêmicas possibilitamos a compreensão de um outro olhar. A pesquisa realizada foi de natureza bibliográfica e as fontes foram as teses e dissertações que retratassem a Lei n.º 10.639/2003 e a ERER nos programas de pós-graduação em Educação. Para a identificação e análise dos dados coletados, elegemos como recorte temporal as produções do período de 2008 a 2022. Apresentamos na dissertação uma construção histórica do Movimento Negro e todos os seus avanços e reivindicações na educação e as contribuições de pensadores negros que possibilitam a reflexão histórica-crítica das relações étnico-raciais no Brasil. A partir das análises apresentamos uma reflexão sobre as temáticas que estão pesquisadas nos programas de pós-graduação em educação, como temáticas referentes à formação continuada de professores, identidade negra, entre outras temáticas. Em conclusão, a Lei 10.639/2003, além de servir como resultado de muita resistência e resiliência do Movimento Negro, também compreende as nuances do ser negro no Brasil como as questões de identidades e as legislações de reparação à história não contada.

**Palavras-chave:** Lei n.º 10.639/2003. Educação das Relações Étnico-Raciais. Movimento Negro.

## ABSTRACT

This research aimed to identify and analyze Law n°. 10.639/2003 in academic research, dissertations, and theses on the law and the Education of Ethnic-Racial Relations (ERER) produced in the graduate programs in Education of Federal Universities in the Midwest region of Brazil: UFMT, UFMS, UFG, UnB, and UFG. Law n°. 10639/2003 not only impacts basic education but also has significant repercussions in the academic environment, encouraging the production of dissertations, theses, and research focused on the study of Afro-Brazilian and African history, culture, religion, and identity. This legislation has contributed to the emergence of new research fields, broadening the diversity of topics addressed in various areas. Furthermore, it promotes the deconstruction of colonial narratives that tend to marginalize Afro-Brazilian knowledge. By encouraging a critical and decolonial approach in academic research, it allows for the understanding of a different perspective. The research conducted was bibliographical in nature, and the sources were dissertations and theses that addressed the law and ERER in graduate programs in education. To identify and analyze the collected data, we selected the productions from the period between 2008 and 2022 as the temporal cut. In the dissertation, we present a historical construction of the Black Movement and all its advances and demands in education, as well as the contribution of Black, decolonial, and post-colonial thinkers that allow for a historical-critical reflection on ethnic-racial relations in Brazil. From the analyses, we offer a reflection on the themes that are researched in graduate programs in education, such as themes related to teachers' continuing education, Black identity, among other topics. In conclusion, the Law, besides being the result of much resistance and resilience of the Black Movement, also addresses the nuances of being Black in Brazil, such as identity issues and legislation for reparation of the untold history.

**Keywords:** Law n°. 10639/2003. Education of Ethnic-Racial Relations. Black Movement.

## LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacional para Educação das Relações Étnico-Raciais
EC	Estado da Arte
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
IES	Instituição de Ensino Superior
MN	Movimento Negro
PPG	Programa de pós-graduação
PPGEDU	Programa de Pós-graduação em Educação
PT	Partido Trabalhista
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UNB	Universidade Federal de Brasília

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>1.1 Justificativa.....</b>	<b>12</b>
<b>1.2 Objetivos .....</b>	<b>13</b>
1.2.3 Objetivo Geral.....	13
1.2.4 Objetivos específicos.....	13
<b>1.3 Percorso metodológico.....</b>	<b>13</b>
<b>1.5 Levantamentos bibliográficos .....</b>	<b>15</b>
<b>SEÇÃO 2 – O CONTEXTO DE LUTA PARA A CRIAÇÃO DA LEI N.º 10.639/2003 .</b>	<b>17</b>
<b>2.1 História do Movimento Negro e a Educação no Brasil .....</b>	<b>17</b>
<b>2.2 Racismo estrutural .....</b>	<b>28</b>
<b>2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais</b>	<b>37</b>
<b>2.4 A criação e implementação da Lei n.º 10.639/2003.....</b>	<b>41</b>
<b>SEÇÃO 3 – AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO: ESTUDOS E PERSPECTIVAS .....</b>	<b>49</b>
<b>3.1 As contribuições dos estudos críticos sobre relações étnico-raciais na educação ...</b>	<b>49</b>
<b>3.2 Os deslocamentos epistêmicos trazidos pela lei para Educação das Relações Étnico-Raciais.....</b>	<b>58</b>
<b>3.4 O currículo escolar: subversão à lógica da Colonialidade Eurocentrada.....</b>	<b>64</b>
<b>3.5 Decolonialidade e a Descolonização do Currículo e os estudos Decoloniais .....</b>	<b>68</b>
<b>SEÇÃO 4 – A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE .....</b>	<b>74</b>
<b>4.1 O que dizem as pesquisas sobre a Lei n.º 10.639/2003 e a educação das relações étnico-raciais produzidas na Região Centro-Oeste .....</b>	<b>81</b>
<b>4.2 A Lei n.º 10.632/2003 em teses e dissertações nos programas de pós-graduação na região Centro-Oeste.....</b>	<b>85</b>
<b>4.3 As discussões sobre a Lei n.º 10.639/2003 e as Relações Étnico-Raciais .....</b>	<b>95</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>109</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*O pequeno caroço não o desprezes,  
um dia tonar-se-á grande palmeira.*  
(Provérbio angolano).

No ano de 2019, integrei-me ao grupo de estudos Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações étnico-raciais e Formação de professores (GEPRAFE), participando regularmente das leituras quinzenais de obras de autores, filósofos e educadores negros. Esse envolvimento permitiu-me esclarecer questões pessoais e preparar o terreno para a formulação de uma pesquisa destinada a investigar e oferecer resultados que possam promover o acesso a uma educação racialmente valorizada, desafiando narrativas eurocentradas. Essa iniciativa visa servir como uma ferramenta significativa na luta contra o racismo estrutural.

Percebendo a importância dos estudos das relações étnico-raciais, aprofundo-me em leituras que contribuíram para a formulação do desejo de ingressar-me na pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, tendo em vista a possibilidade de ser orientado por uma orientadora que visasse sobretudo as relações étnico-raciais como primárias na construção da pesquisa dentro do Curso de Pós-graduação em Educação PPGEDU/UFMS. Sabendo do impacto e importância que teria na construção de um percurso científico afrocentrado. Algumas pesquisas lidas durante a graduação e o próprio ano de preparação para o ingresso do mestrado trouxeram solidez no objeto de pesquisa da dissertação sobre as questões étnico-raciais.

Ao ler a dissertação de obtenção de grau de mestrado da Edicleia Lima de Oliveira, intitulado “Trajetória e Identidade de Docentes Negras na Educação Superior”, consigo perceber no texto uma identificação da sua pesquisa com os questionamentos que levanto na escrita desta pesquisa. Destaco, da dissertação de Oliveira (2012), o trecho a seguir:

A minha amiga X que faz medicina ela é do mesmo tom de pele que eu. Ela é de comunidade quilombola e ela tem que alisar o cabelo dela. Ela tem que passar chapinha no cabelo dela. E é uma coisa que ela faz contra a vontade dela. Ela ainda não conseguiu vencer isso. Mas ela sabe que ela não quer fazer aquilo, e ela diz pra todo mundo que ela não sabe como ela vai fazer aquilo. O problema todo é esse, o que fazer... como é que os professores vão fazer. Porque eles procuram a todo o momento estar segregando ela. Então tem mais essa desculpa do cabelo. Então uma coisa que ela colocou é a todo momento querer ser a melhor da sala, mas ela ainda não conseguiu ser a melhor porque infelizmente ela não consegue tomar nada pra ficar branca (Estudante D, do

curso de Comunicação/Jornalismo, autodeclarada negra, cotista, oriunda de escola pública estadual) (Oliveira, 2012, p. 17).

A citação de Oliveira (2012) enfoca a representação dos estereótipos que a sociedade, por meio do próprio sistema educacional, alimentou nos sujeitos não brancos durante todo o processo de identificação. Nesse contexto, o negro e todos os aspectos que o caracterizam são representados como desvios do ideal estabelecido por essa sociedade. Cabe ressaltar que durante a escrita desta dissertação, e por meio das leituras no grupo de pesquisa, no eventos, congressos e rodas de amigos negros, notei nas experiências e vivências de outros sujeitos negros a importância de saber sobre ancestralidade e toda história da sociedade brasileira que vivemos atualmente e que contribuíram para compor meus próprios questionamentos que de alguma maneira coloco em reflexão.

Descobri que, embora desconhecesse a Lei, e a própria história afro-brasileira e africana, já enfrentava desafios relacionados à luta pela a igualdade racial. Sendo um homem negro de pele clara, filho de pai branco e mãe negra, nascido e criado no interior da Bahia, minha compreensão sobre o negro e sua cultura foi moldado pelos limites impostos pelo racismo estrutural e cultural. A negação da negritude, vinda tanto do meu pai quanto da minha mãe, resultou em um limbo existencial do qual levei quase vinte e cinco anos para sair. Hoje, consigo trazer essas questões para o âmbito acadêmico como parte de um processo de enfrentamento, questionamento e ocupação, buscando investigar e problematizar essas vivências.

No tecido complexo da sociedade brasileira, marcado por uma rica diversidade cultural e histórica, emerge um capítulo essencial que se desenrola nas salas de aula do país. A Lei n.º 10.639/2003, apresentada pela Deputada Esther Grossi (PT/RS) por meio do Projeto de Lei (PL) 259 de 1999, representa um marco significativo na história da educação brasileira. Ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e africana, essa legislação não apenas redefiniu o panorama curricular, mas também desencadeou uma profunda reflexão sobre a identidade nacional, igualdade racial e diversidade cultural.

A promulgação da Lei n.º 10.639/2003 foi um passo fundamental na direção de uma educação mais inclusiva e representativa, regulamentando e valorizando as contribuições culturais, sociais e históricas dos afro-brasileiros. Ao trazer à tona aspectos frequentemente negligenciados da história do Brasil, a Lei desafiou paradigmas educacionais, instigando professores, alunos e toda a sociedade a revisitar narrativas fundamentadas e a contemplar perspectivas até então silenciadas.

Esta dissertação de mestrado propõe explorar a melhoria e os impactos da Lei n.º 10.639/2003 no contexto educacional brasileiro. Ao mergulhar nas análises de produções científicas dos programas de educação do Centro-Oeste, busca-se compreender não apenas como a lei foi incorporada aos currículos, mas também como ela transformou dinâmicas pedagógicas, estimulou o diálogo intercultural e promoveu uma consciência crítica sobre as relações raciais no Brasil. Ao analisar os desafios enfrentados e os avanços conquistados desde a promulgação da Lei, esta pesquisa visa contribuir para o desenvolvimento de práticas educacionais mais equitativas e inclusivas, bem como para o fortalecimento do processo contínuo de construção de uma identidade racial guiada pelo legado e pelas aspirações do Movimento Negro Brasileiro. Autores como Pereira (2013), Almeida (2018), Bernardino (2002), Domingues (2007), Santos (1994) e Gomes (2017) serão referidos sobre a contextualização da Lei, seus percalços e os antecedentes para sua promulgação, temas que são tratados na Seção 2 desta dissertação.

No cenário contemporâneo, marcado por um crescente acesso às informações de todos os tipos, discussões sobre as relações étnico-raciais desempenharam um papel fundamental na transformação da educação e na promoção da justiça social. A compreensão das dinâmicas complexas que envolvem raça, etnia e poder tem se expandido e se aprofundado graças aos esforços de ativistas e pensadores que se dedicam a essa causa. Esta dissertação surge no contexto desse movimento intelectual e social, buscando explorar e contribuir para a compreensão e aprimoramento da educação das relações étnico-raciais.

O presente estudo mergulha em uma análise dos principais conceitos, teorias e autores que estudam e pesquisam as EREER, as ciências sociais, as desigualdades sociais, a dominação, as ideologias, entre outras questões centrais para a compreensão das dinâmicas de poder e opressão na sociedade. Assim, busca-se desvendar as camadas dessas questões desde a compreensão das complexas questões de raça, racismo, preconceito e discriminação até a análise da influência do colonialismo, da colonialidade do poder e da necessidade de uma educação crítica na promoção da justiça racial.

Autores como Paulo Freire (1970), Bell Hooks (1994), Anibal Quijano (2005), Nilma Lino Gomes (2017), Frantz Fanon (2008), Munanga (1996) e Marques *et al.* (2020), entre outros, desempenham um papel central nesta investigação que será discutida no decorrer do texto. Suas contribuições, conceitos e perspectivas críticas servem como orientações para compreensão das estruturas de poder que permeiam a educação e na busca por uma educação antirracista que possibilite a emancipação dos sujeitos. Além disso, esta dissertação debruça-se sobre as implicações práticas e políticas da implementação da Lei n.º 10.639/2003 no Brasil,

que como já mencionado tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Ela propõe-se a examinar como essa legislação impactou a educação e como dados significativos, como o 13 de maio e o 20 de novembro, têm sido usados como ferramentas para a conscientização e o combate ao racismo estrutural.

Por fim, este estudo insere-se em um contexto acadêmico em que a discussão sobre a produção científica, as relações étnico-raciais e a superação do mito da democracia racial no Brasil se tornam centrais na produção da escrita. Através de análise da desconstrução de estereótipos raciais e da busca por narrativas autênticas, afrocentradas, esta dissertação também contribui para a promoção de uma educação que reconheça e valorize as diferentes produções científicas e que trabalhem em prol de uma educação para todos.

Desse modo, a presente pesquisa busca adentrar em um território complexo e multifacetado, em que teorias e práticas se entrelaçam, criando um campo fértil para a reflexão, a transformação e a construção de novos caminhos na educação das relações étnico-raciais.

## **1.1 Justificativa**

A promulgação da Lei n.º 10.639/2003 no Brasil representou um marco histórico na luta contra a desigualdade racial e pela promoção da diversidade cultural no ambiente educacional. Vinte anos após sua implementação, torna-se imperativo investigar de forma aprofundada os impactos, desafios e conquistas decorrentes desta legislação. Esta dissertação de mestrado busca preencher essa lacuna ao realizar uma análise crítica e abrangente dos efeitos da Lei n.º 10.639/2003, com foco especial nas transformações ocorridas na educação brasileira desde sua promulgação. Sabemos que é de suma importância os estudos aprofundados sobre a Lei e, nesse contexto, fizemos um recorte geográfico focado na região Centro-Oeste. Assim, o objetivo da pesquisa é analisar a produção científica sobre a temática nas instituições públicas federais nos programas de pós-graduação em educação dessa região.

O cenário atual da sociedade brasileira ainda é marcado por profundas disparidades sociais, econômicas e educacionais entre grupos raciais, especialmente pessoas negras. A Lei n.º 10.639/2003, ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, dá um passo para o enfrentamento dessas desigualdades históricas. No entanto, vinte anos após a sua criação, é evidente avaliar até que ponto as produções científicas no Centro-Oeste avançaram sobre as ERER.

Esta pesquisa visa investigar de que forma a implementação da Lei n.º 10.639/2003 influenciou a produção científica no Centro-Oeste nos programas de pós-graduação das IES

federais. Além disso, pretende-se examinar nas produções científicas os principais temas e problemas que são levantados de forma comum entre elas.

Diante da complexidade e relevância do tema, esta dissertação propõe-se a ser um estudo revisório, exploratório de produção de conhecimento do tipo Estado da Arte (EC). Trazendo uma visão dos efeitos da Lei n.º 10.639/2003 nas produções científicas, destacando a importância contínua de medidas afirmativas para construir uma sociedade étnico-racial através das análises das dissertações e teses aqui obtidas.

## **1.2 Objetivos**

### 1.2.3 Objetivo Geral

- Analisar a produção científica sobre a implementação da Lei n.º 10.639/2003 nas dissertações e teses em Educação das Universidades Federais do Centro-Oeste.

### 1.2.4 Objetivos específicos

- Descrever o contexto da construção da Lei n.º 10.639/2003;
- Apresentar os fundamentos teóricos-metodológicos da pesquisa;
- Analisar a produção de teses e dissertações de cada PPGEDU apontando os principais enfoque e/ou temas, problemas e/ou desafios e avanços apontados nas/pelas pesquisas.

## **1.3 Percorso metodológico**

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, realizada por meio de um levantamento da produção científica disponível nas páginas dos Programas de Pós-Graduação (PPG) em educação de instituições públicas federais, como a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Federal de Goiás (UFG). Foram analisadas dissertações e teses que abordam a implementação da Lei 10.639/2003, suas relações com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e o currículo escolar. O uso das produções científicas na pesquisa permitiu acrescentar uma dimensão do tempo histórico e social, favorecendo assim a observação no processo de conceitos, conhecimentos, comportamentos, práticas etc.

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele apresente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2008, p. 295).

Esse processo elimina em partes possíveis eventualidades de ser modificado por outro pesquisador, ao mesmo tempo que oferece estratégias importantes tanto para a pesquisa da produção científica como para a pesquisa bibliográfica. O autor Appolinário (2009) nos informa a seguinte questão sobre as pesquisas:

Normalmente, as pesquisas possuem duas categorias de estratégias de coleta de dados: a primeira refere-se ao local onde os dados são coletados (estratégia-local) e, neste item, há duas possibilidades: campo ou laboratório. [...] A segunda estratégia refere-se à fonte dos dados: documental ou campo. Sempre que uma pesquisa se utiliza apenas de fontes documentais (livros, revistas, docum., entos legais, arquivos em mídia eletrônica, diz-se que a pesquisa possui estratégia documental (ver pesquisa bibliográfica). Quando a pesquisa não se restringe à utilização de documentos, mas também se utiliza de sujeitos (humanos ou não), diz-se que a pesquisa possui estratégia de campo (Appolinário, 2009 p. 85).

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências já publicadas em seus devidos periódicos/bancos de dados:

[...] e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p. 32).

É um estudo que busca examinar e sintetizar o conhecimento existente sobre um tópico específico, com base em fontes já publicadas e documentos relevantes. Essas abordagens são frequentemente usadas para contextualizar um problema de pesquisa, identificar lacunas no conhecimento existente e fornecer uma base sólida para a construção de uma nova pesquisa.

Uma revisão de literatura é uma técnica de pesquisa que envolve coleta, análise e síntese de trabalhos acadêmicos, artigos, livros e outras fontes relacionadas ao tópico de estudo. Ela ajuda os pesquisadores a entender o estado atual do conhecimento sobre o assunto. Autores como Yin (2018) tratam a revisão documental como a análise de documentos, registros,

relatórios e outros tipos de materiais escritos que não estão necessariamente disponíveis em fontes acadêmicas, mas que são relevantes para a pesquisa.

Essas abordagens metodológicas são frequentemente usadas em pesquisas acadêmicas para construir uma base sólida de conhecimento. Sua importância está em seguir as diretrizes específicas que irão direcionar essas revisões, como a definição de critérios de inclusão/exclusão e a avaliação crítica das fontes para garantir a qualidade da pesquisa.

Com a análise dos levantamentos de dados discutiremos as possíveis articulações entre a produção científica, a implementação da Lei, a Educação das Relações Étnico-Raciais, o currículo escolar, a importância do Movimento Negro Brasileiro e os PPGEDU do Centro-Oeste.

### **1.5 Levantamentos bibliográficos**

Com base nas informações apresentadas no percurso desta dissertação, nota-se que a pesquisa bibliográfica, como incluída, desempenha um papel fundamental no processo da escrita desta dissertação fornecendo um panorama de conhecimento existente sobre determinado tema. Ela não apenas contextualiza o problema dentro da área de estudo, mas também ajuda os pesquisadores a verificarem o referencial teórico utilizado nas pesquisas anteriores (Mazzotti, 2002). Além disso, a pesquisa bibliográfica permite que os interessados percebam a evolução dos estudos na área, identifiquem caminhos que são explorados e aspectos que são envolvidos de forma recorrente.

Ao revisar a literatura existente, os pesquisadores podem identificar lacunas no conhecimento, o que pode levar a novas questões de pesquisa e áreas de investigação. Além disso, ao mostrar o ineditismo da pesquisa, uma análise da produção acadêmica sobre EREER ajuda a explicar a relevância do estudo atual, destacando como ele contribuirá para o corpo existente de conhecimento na área.

Nesta etapa inicial do levantamento, foram adotados critérios de inclusão/exclusão com base em dois parâmetros: palavras-chave e ano de publicação. As palavras-chave utilizadas foram: *relações étnico-raciais*; *ERER*; *Lei n.º 10.639/2003* e selecionadas Teses e Dissertações dos anos de 2008 a 2022, considerando quatro anos após a promulgação da Lei e o período que antecede seu vigésimo aniversário. Esse recorte temporal foi admitido considerando que haveria uma quantidade maior de pesquisas nesse espaço tempo.

A dissertação está organizada em quatro partes, sendo a primeira a introdução do percurso metodológico e pessoal para trilhar a escrita da pesquisa, em seguida temos a segunda

parte que contará o processo histórico do movimento negro e todo embate para a constituição da Lei, enquanto a terceira parte podemos notar a contribuição dos estudos e estudiosos que possibilitam o pensar negro no âmbito educacional, resultando em ferramentas políticas pedagógicas na educação. E por fim, a quarta parte, onde o levantamento encontrado é analisado e discutido. Mostrando assim, quais os resultados encontrados e as portas abertas que restaram para as pesquisas futuras sobre a temática.

## **SEÇÃO 2 – O CONTEXTO DE LUTA PARA A CRIAÇÃO DA LEI N.º 10.639/2003**

### **2.1 História do Movimento Negro e a Educação no Brasil**

Início a construção desta seção ressaltando a importância do Movimento Negro Brasileiro e suas significativas conquistas políticas e educacionais ao longo dos anos. Essas vitórias têm sido fundamentais, pois possibilitam que a população negra avance em direção a uma sociedade mais justa. Não é objetivo deste trabalho apresentar um relato detalhado da História do Movimento Negro, pois tal abordagem demandaria um tempo maior para escrita. Contudo, os aspectos destacados ao longo deste estudo permitem a construção da narrativa necessária à exploração do objeto de pesquisa.

A história do movimento negro no Brasil está intrinsecamente ligada à luta por igualdade, aos direitos civis e ao acesso à educação. Ao longo dos séculos, as populações afrodescendentes enfrentaram discriminação, exclusão e desigualdades sociais, o que fez com que a educação se tornasse um campo crucial para a busca de equidade.

As raízes das desigualdades no Brasil remontam aos tempos coloniais, quando milhões de africanos foram trazidos para serem escravizados durante séculos. O sistema escravista não apenas impediu que os afrodescendentes tivessem acesso à educação formal como também lhes retirou a dignidade humana. Nesse contexto, a negação do direito à aprendizagem foi uma estratégia deliberada para manter a população negra em um estado de subjugação (Pereira, 2013).

Pereira (2013) é um autor que se dedica a analisar o movimento negro no Brasil, especialmente a partir da década de 1970. Ele destaca a complexidade desse movimento social, que se concentra principalmente na questão racial e envolve uma variedade de entidades, organizações e indivíduos que lutam contra o racismo e pela melhoria da população negra. Ele traça um panorama histórico e social abrangente sobre a experiência negra no Brasil, contextualizando a diáspora africana e destacando a luta contínua contra o racismo estrutural na sociedade brasileira. Ele nos mostra a evolução do movimento negro brasileiro ao longo do tempo, desde o século XIX, especialmente da década de 1970. Suas análises e propostas estão profundamente ligadas à desconstrução do mito da democracia racial no Brasil. Esse mito, que sugere a harmonia racial e a igualdade de oportunidades para todas as raças no país (Pereira, 2013), é frequentemente desafiado por ativistas do movimento negro que apontam para as desigualdades sociais e econômicas enfrentadas pela população negra.

A crença no mito da democracia racial é estruturante do sentimento de nacionalidade brasileiro, a ponto de operar uma rara concordância valorativa entre as diferentes camadas sociais que formam a sociedade nacional (Bernardino, 2002, p. 250). O autor oferece uma análise crítica sobre o conceito de Democracia Racial no Brasil e seu relacionamento com o ideal de embranquecimento. Tradicionalmente, a democracia racial era vista como uma característica única da sociedade brasileira, em que a miscigenação e a convivência harmoniosa entre diferentes grupos raciais supostamente eliminavam o racismo.

No entanto, Bernardino (2002) argumenta que essa ideia de harmonia racial oculta as profundas desigualdades sociais e econômicas que persistem no Brasil. Ele destaca como o ideal de embranquecimento esteve historicamente ligado à ideia de progresso social. Nesse contexto, as pessoas negras são frequentemente incentivadas a se assimilarem cultural e racialmente ao grupo branco como uma forma de alcançarem uma suposta igualdade.

O mito da democracia racial ganhou sua elaboração acadêmica e alcançou o seu clímax por meio de Gilberto Freyre em seu *Casa Grande & Senzala* (1933), uma obra que viria a moldar a imagem do Brasil. Embora Freyre destaque o caráter sadomasoquista da cultura brasileira, o sadismo da casa-grande personificado no senhor de engenho e o masoquismo da senzala materializado na figura do escravo, o tom da sua obra é de otimismo em relação a um ambiente social gestado durante a fase colonial brasileira que favorece e é propício à ascensão social do mulato, tipo que tenderia a caracterizar num futuro próximo o Brasil. No mulato visualizaria-mos o que Gilberto Freyre chamou de processo de *equilíbrio de antagonismos*, a saber “a fusão harmoniosa de tradições diversas, ou antes antagônicas, de cultura” (Bernardino, 2002, p. 251).

Esse mito tem sido um aspecto central na construção da identidade nacional, mas tem sido amplamente desafiado por pesquisadores e ativistas que apontam para as profundas desigualdades raciais que persistem no país. O “Ideal de Embranquecimento” está relacionado à tentativa de promover a miscigenação como forma de “embranquecer” a população brasileira, implica em uma valorização cultural de aparência branca em detrimento das características negras e indígenas. Podemos notar o impacto desse ideal de embranquecimento nas políticas de imigração e nas representações da identidade brasileira, reforçando a supremacia branca.

Nesse contexto, a implementação de políticas de ação afirmativa no Brasil enfrenta vários desafios. Em primeiro lugar, as políticas de ação afirmativa buscam corrigir séculos de desigualdades raciais, especialmente no acesso à educação e ao mercado de trabalho. No entanto, o mito da democracia racial muitas vezes complica a realidade das desigualdades, tornando a implementação dessas políticas mais difícil.

Além disso, o ideal de embranquecimento influenciou a mentalidade de muitos brasileiros, levando à resistência à implementação de políticas que visam promover a igualdade racial (Bernardino, 2002). Há uma preocupação de que tais políticas possam ameaçar a identidade nacional construída em torno da miscigenação e do mito da democracia racial. No entanto, Joaze Bernardino (2002) argumenta que a implementação de ações afirmativas é crucial para enfrentar as desigualdades raciais e desafiar a ideia de que o Brasil é uma sociedade racialmente igualitária. Essas políticas buscam reparar injustiças históricas e criar oportunidades equitativas para todos.

O mito da democracia racial no Brasil, que sustenta a ideia de que não há racismo no país devido à convivência harmoniosa entre diferentes grupos raciais, tem gerado várias consequências profundas e duradouras, como a negligência das desigualdades raciais. Isso se reflete no acesso a áreas essenciais como educação, emprego, saúde e justiça, que não são devidamente asseguradas à população negra.

Ao negar a existência do racismo, o mito da democracia racial contribui para a manutenção da discriminação e pessoas de ascendência africana podem enfrentar discriminação sistemática em várias áreas enquanto a sociedade, em geral, não reconhece plenamente esses problemas. Além disso, a ideia de uma democracia racial pode levar à subestimação da diversidade racial no Brasil (Bernardino, 2002). Grupos étnicos específicos, como indígenas e afro-brasileiros, acabam por perceber suas culturas e identidades minimizadas ou ignoradas devido à narrativa da democracia racial.

Para a comunidade negra, esse mito pode ter um impacto negativo na autoimagem e autoestima. Ao serem confrontadas com o racismo sistêmico, enquanto a sociedade nega sua existência, as pessoas negras podem internalizar ideias prejudiciais sobre sua própria identidade e valor. O mito da democracia racial também pode criar resistência à implementação de políticas públicas e programas que visam abordar o racismo e promover a igualdade racial. A falta de reconhecimento do problema dificulta a mobilização social e política necessária para criar mudanças importantes na sociedade, entre outras consequências, fazendo assim necessário compreendermos a importância de redescobrir o Brasil por outras lentes, que não seja a dos colonizadores. Assim, podemos perceber a necessidade de conhecermos a história do Brasil e todo seu processo de constituição. Com isso, o Movimento Negro emerge como uma das ferramentas mais impactantes nesse cenário para compreender a trajetória que nos trouxe à realidade atual.

Assim, cabe mostrar não apenas a diversidade de atores dentro do Movimento Negro, mas também a pluralidade de suas abordagens e estratégias para combater o racismo sistêmico.

Ao reconhecer essa diversidade e pluralidade, Pereira (2013) pontua a riqueza e a complexidade do Movimento Negro no Brasil, ilustrando como diferentes grupos e organizações destacam-se de maneira distintas na luta pela igualdade e contra a discriminação racial. Assim, faz-se necessário abordar um panorama geral acerca do surgimento do Movimento Negro no Brasil e todo o seu processo e lutas.

O Movimento Negro no Brasil ganha força no final do século XIX à medida que a abolição da escravidão se aproximava. Líderes negros, como Luiz Gama e André Rebouças, lutaram pelos direitos civis e igualdade perante a lei. No entanto, a abolição, em 1888, não foi seguida por medidas eficazes para a integração da população negra na sociedade.

Nas palavras da pesquisadora Ilse Scherer-Warren (1984, p. 13), o movimento social pode ser caracterizado como: “Um grupo mais ou menos organizado, sob uma liderança determinada ou não, possuindo programa, objetivos ou plano comum, baseando-se numa mesma doutrina, princípios valorativos ou ideologia; visando um fim específico ou uma mudança social”.

Nesse sentido, é possível definir o Movimento Negro como a luta da população negra pela efetivação de seus direitos, contra o racismo estrutural, a discriminação e a segregação racial, econômica e cultural resultantes da colonização e da formação social e econômica da sociedade ocidental.

No Brasil, alguns pesquisadores analisaram a formação do Movimento Negro, identificando-o com características específicas ao longo de diferentes períodos históricos. Desde seu surgimento até a conjuntura atual, o movimento contou com importantes lideranças que marcaram cada uma dessas fases. Observa-se de um modo geral que as reivindicações do Movimento Negro Brasileiro sempre estiveram atreladas às reivindicações que garantissem o acesso da população negra à educação, cultura, trabalho e saúde, ou seja, o acesso às condições de vida digna que foram negadas após a abolição. Identificamos essas como sendo as características principais, que desde início apontam para as desigualdades étnico-raciais no Brasil.

Desse modo, o Movimento Negro pode ser entendido como:

[...] a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a "raça", e, por conseguinte, a identidade étnico-racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a "raça" é o fator

determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação (Domingues, 2007, p. 102).

A história do Movimento Negro é analisada por diversos autores que identificaram características comuns, outras acrescentavam alguns elementos que eram resultado da atuação de seus membros, a exemplo da atribuída por Joel Rufino dos Santos (1994, p. 157), ao compreender que o Movimento Negro representava

[...] todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo [aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro], fundadas e promovidas por pretos e negros [...]. Entidades religiosas [como terreiros de candomblé, por exemplo], assistenciais [como as confrarias coloniais], recreativas [como “clubes de negros”], artísticas [como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia], culturais [como os diversos “centros de pesquisa”] e políticas [como o Movimento Negro Unificado]; e ações de mobilização política, de protesto anti-discriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e “folclóricos” – toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro.

Petrônio Domingues, em seu artigo denominado “Movimento Negro: alguns apontamentos históricos”, aponta que o estudo do Movimento pode ser observado por algumas fases. O autor identifica a resistência negra e observa que

Já na primeira fase do movimento negro na era republicana (1889-1937), emergiram organizações de perfis distintos: clubes, grêmios literários, centros cívicos, associações beneficentes, grupos “dramáticos”, jornais e entidades políticas, as quais desenvolviam atividades de caráter social, educacional, cultural e desportiva, por meio do jornalismo, teatro, música, dança e lazer ou mesmo empreendendo ações de assistência e beneficência. Em momento de maior maturidade, o movimento negro se transformou em movimento de massa, por meio da Frente Negra Brasileira. Na segunda fase (1945-1964), o Movimento Negro retomou a atuação no campo político, educacional e cultural. Com a União dos Homens de Cor e o Teatro Experimental do Negro, passou-se a enfatizar a luta pela conquista dos direitos civis. Na terceira fase (1978-2000) surgiram dezenas, centenas de entidades negras, sendo a maior delas o Movimento Negro Unificado (Domingues, 2007, p. 121).

A Frente Negra Brasileira constituiu-se uma das mais importantes organizações de conquistas para o negro em todos os setores da vida brasileira. Foi a mais importante entidade do Movimento Negro brasileiro na primeira metade do século XX. Criada em 1931, reuniu muitos milhares de membros, tendo filiais em vários estados. Lançou um ativo jornal, “A voz da raça”, e atraiu algumas das principais lideranças negras do período. Em 1936, transformou-

se em partido político, mas foi extinto em 1937 junto com todos os outros partidos pela ditadura do Estado Novo.

Segundo Ahyas Siss (2003, p. 9) a Frente Negra Brasileira (FNB) constitui-se inclusive

[...] em partido político racialmente definido –, obteve algumas conquistas sociais importantes como, por exemplo, a inclusão de afro-brasileiros nos quadros da Guarda Civil de São Paulo, antiga aspiração dos negros paulistas. O corpo administrativo da Guarda Civil de São Paulo era composto, na sua maioria, por imigrantes e negavam a admissão de afro-brasileiros aos quadros dessa instituição. Recebidos em delegação pelo então Presidente da República, Sr. Getúlio Vargas - os representantes da FNB apelaram ao Presidente no sentido de ser oferecido aos afro-brasileiros, igualdade de acesso àquela instituição. Vargas então ordenou à Guarda o imediato alistamento de 200 recrutas afro-brasileiros. Nos anos 30, cerca de 500 afro-brasileiros ingressaram nos quadros dessa instituição, com um deles chegando a ocupar o posto de coronel. Outra conquista significativa foi a derrubada das políticas que negavam aos afro-brasileiros o direito de admissão aos rinques de patinação de São Paulo e de outros logradouros públicos desta cidade

O Movimento Negro atuou por décadas para buscar a integração da população negra na sociedade e realizava desde mobilização como movimentos de protesto e pressão ao Estado. Entre essas ações, destacam-se:

Congresso Afro-Campineiro, ocorrido na cidade de Campinas (SP) em 1938; fundação da Associação dos Brasileiros de Cor, na cidade de Santos (SP); a Associação José do Patrocínio (1941), no Rio de Janeiro; a União dos Homens de Cor dos Estados Unidos do Brasil (1943), organização esta que também existia na cidade de Porto Alegre, e o Teatro Experimental do Negro (1944-1964), este, sem dúvida, a mais importante organização de afro-brasileiros que atuou no período pós-Estado Novo e até os anos 60, importância essa justificada não só por sua durabilidade no tempo, como também por suas significativas realizações (Siss, 2004, p. 10).

Os estudiosos analisam que a FNB era uma organização político-administrativa complexa e diversificada. Domingues (2008, p. 521) ressalta que

Havia centralização do poder e predominava uma rígida estrutura hierárquica. No decorrer de sua trajetória, a agremiação possui dois presidentes. O primeiro foi Arlindo Veiga dos Santos, que ocupou o cargo até pedir afastamento, em junho de 1934. Com sua saída, assumiu a presidência Justiniano Costa, que até aquela época exercia a função de tesoureiro da entidade. No tocante à origem social, a maior parte dos filiados de base da FNB tinha origem humilde: funcionários públicos, trabalhadores de cargos subalternos e de serviços braçais. Muitos eram subempregados ou simplesmente desempregados. Por sua vez, os cargos de direção eram ocupados geralmente por negros inseridos nos estratos intermediários do sistema ocupacional da cidade e em estado de mobilidade social.

Em São Paulo, a luta dos negros da FNB era em torno da abertura da sociedade, daí ser identificado um caráter integracionista, diferentemente de Salvador, onde existia a busca por uma identidade africana. Para desenvolver os projetos específicos, a FNB criou vários departamentos: o Jurídico-Social, o Médico (ou de Saúde), o de Imprensa, este era o responsável pela publicação do jornal “A voz da raça”; o de Publicidade (ou de Propaganda), o Dramático (ou Artístico), o Musical, o Esportivo e o de Instrução (Domingues, 2008).

A FNB conquistou um alto nível de reconhecimento para a entidade negra na história do movimento negro brasileiro, com força na sociedade civil e na imprensa. Seus representantes foram recebidos em audiência pelo governador do Estado de São Paulo, Armando de Salles Oliveira, e pelo presidente da República, Getúlio Vargas. Ficou reconhecidamente como um marco histórico na luta antirracista no Brasil.

A participação das mulheres também foi significativa. O artigo “Notas de um capítulo da participação feminina na história da luta antirracista no Brasil” (Domingues, 2007, p. 370) aponta que houve a criação de dois grupos específicos,

[...] as Rosas Negras e a Cruzada Feminina. Em algumas delegações do interior e de outros Estados, a entidade organizou um departamento feminino. Mas não se pode ter ilusão: a FNB tinha um indubitável predomínio masculino. As mulheres ocuparam um papel que muitos interpretavam como subsidiário. Elas não assumiram, por exemplo, nenhum cargo de monta na entidade; todos os organismos que lhes eram reservados realizavam apenas aquelas atividades que os homens consideram de menor relevância: as recreativas e as de assistência social.

A afirmação mostra a análise do caráter conservador da FNB, que se alinhava à sociedade da época. Apesar da importância da luta antirracista, não havia espaço para a discussão da igualdade de gênero, ou seja, a presença do patriarcado predominante.

A segunda metade da década de setenta foi marcada pelo fortalecimento das organizações de ativistas do Rio de Janeiro e de São Paulo que vislumbraram a necessidade da criação de um Movimento Negro nacional capaz de unificar e articular as várias organizações então existentes. Essa proposta concretizou-se com a criação, em 1978, do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial – MNU.

O que se observa então nesse processo de constituição de um Movimento Negro no Brasil é que sua conjuntura em relação ao combate à discriminação vem muito antes do próprio racismo brasileiro. Isso ocorre quando Pereira (2013) relata sobre como funcionava as separações dos grupos.

Até o início do século XX, em muitos países, predominavam teorias raciais que afirmavam que a raça era determinada biologicamente, e que esta também determinava a cultura, o que fazia com que as diferenças, tanto raciais como culturais, fossem entendidas como desigualdades entre superiores e inferiores, sendo a raça negra o principal alvo de discriminação em diversas formas de diferenciação entre os povos no mundo todo ao longo de toda a história. É interessante observar como durante a antiguidade, em duas das mais importantes matrizes socioculturais ocidentais, a grega e a hebraica, populações negras não eram percebidas como inferiores pelo simples fato de terem a pele negra. Para a matriz grega, a diferenciação entre os homens se daria, primordialmente, em função do aspecto cultural: quem não era cidadão da pólis grega, e, portanto, civilizado, era considerado “bárbaro”. A ideia do ethos grego, opondo civilizados e bárbaros, está nas raízes do etnocentrismo, que é anterior ao racismo (Pereira, 2010, p. 38).

Um aspecto curioso em relação ao processo de formação da sociedade é que sempre haverá grupos ou indivíduos que, por meio de estruturas de poder, determinam quais são considerados inferiores e quais são vistos como superiores na ideia de perceber o outro pela lente da discriminação. Opor-se a esse tipo de estrutura implica organizar-se e lutar por uma agrupação mais vigorosa. Entendemos que a primeira fase do Movimento Negro surgiu após a abolição da escravatura, com a Proclamação da República em 1889. Porém, esse novo sistema político não garantiu à população negra, que havia sido escravizada, ganhos materiais e simbólicos.

Na década de 1990, os Movimentos Sociais Negros adotaram uma nova abordagem, assumem uma nova prática no sentido de centralizar as suas reivindicações por políticas específicas voltadas para a população negra. Embora enfatizassem a importância dessas políticas, os Movimentos também reconheceram a necessidade de articulá-las com iniciativas de caráter universal e igualitário. Entre os inúmeros eventos que marcaram essa década, a “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo Pela Cidadania e a Vida”, realizada pelas entidades negras brasileiras, em 20 de novembro de 1995, em Brasília, é reconhecidamente o evento do movimento social mais importante (Marques, 2010, p. 55).

A fim de reverter a situação de hegemonia científica, os então livres e seus descendentes lançaram um movimento de mobilização racial, de modo que grupos, grêmios, clubes ou associações foram inicialmente criados em alguns estados do Brasil. Algumas delas, como o Clube Negro de 13 de maio (1902), o Centro de Literatura dos Povos de Cor (1903) e a Sociedade Brasileira de Proteção aos Negros do Rio de Janeiro (1917). A mais antiga associação

negra de São Paulo surgiu em 1897, no Clube 28 de Setembro. Segundo Pinto, entre 1907 e 1937, havia 123 associações de negros em São Paulo.

A Marcha Zumbi ocorrida em Brasília em 1995, com cerca de 30 mil pessoas, mostrou a necessidade de políticas públicas voltadas para a população negra como instrumento reparatório e de inclusão nos campos socioeducativos. De posse dos dados alarmantes do IBGE e IPEA da época, o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso instaura o Grupo de Trabalho Interministerial para a valorização da População Negra. Porém, essas medidas vão surgir efeito após a Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância (Durban, África – 2001). Partindo desses eventos, o governo brasileiro possibilita então as chamadas resoluções, determinadas internacionalmente pelos órgãos de Direitos Humanos.

O Movimento Negro contemporâneo, enquanto movimento social, pode ser compreendido como um novo sujeito coletivo e político que, juntamente com os outros movimentos sociais, emergiu de forma mais orgânica na década de 1970 no cenário brasileiro. Enquanto sujeito coletivo, esse movimento é visto na mesma perspectiva de Sader (1988), ou seja, como uma coletividade onde se elaboram identidades e se organizam práticas através das quais se defendem interesses, expressam-se vontades e constituem-se identidades, marcadas por interações, processos de reconhecimento recíprocos, com uma composição mutável e intercambiável. Enquanto sujeito político, esse movimento produz discursos, reordena enunciados, nomeia aspirações difusas ou as articula, possibilitando aos indivíduos que dele fazem parte reconhecerem-se nesses novos significados. Abre-se espaço para interpretações antagônicas, nomeação de conflitos, mudança no sentido das palavras e das práticas, instaurando novos significados e novas ações (Gomes, 2017, p. 47).

Essa possibilidade de novas práticas oferece à nossa sociedade reivindicações que, posteriormente, resultaram na sanção de programas de cotas raciais, bem como em iniciativas estaduais e municipais de combate ao racismo. Em 2003, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR), cuja finalidade será abordada mais adiante.

O MNU foi uma organização pioneira na luta e conquistas da população negra no Brasil, criada em meio à ditadura militar de 1978. Seu movimento é marcado por manifestações que reuniram muitas pessoas em frente ao Teatro Municipal de São Paulo com o objetivo principal de acabar de vez com a discriminação racial no país e até mesmo para romper com a ideia de passividade que historicamente foi contada do negro frente à escravidão, pois a ideia de conformismo e indolência contribuiu para manutenção e estrutura racista que vivemos hoje na sociedade.

A representação do negro na sociedade é frequentemente marcada por uma visão negativista, manifestada em piadas e associações à criminalidade, pobreza e sujeira. Essas percepções decorrem de desconhecimento por parte de uma sociedade hegemonicamente branca. Até mesmo intelectuais podem, de alguma forma, reproduzir a ideia de passividade dos negros durante o período de escravidão, justificando que por conta disso esse período escravocrata se prolongou, o que é totalmente um equívoco. Portanto, é imprescindível uma educação descolonial em toda estrutura educacional.

Quando a questão de o racismo no Brasil começar a sair dos livros, artigos, dissertações e teses de pesquisadores, quando deixar de ser problema do negro para se tornar preocupação de todas as forças e instituições do país, quando saímos da fase do belo discurso e das boas intenções sem ações correspondentes, poderá dizer então que estamos na verdadeira fase de engajamento para transformar a sociedade; estaremos para entrar num sonho, e do sonho para entrar numa verdadeira esperança (Munanga, 1996, p. 218-219).

Desde a sua formação, a organização Movimento Negro Unificado contou com diversas conquistas, por exemplo a formulação das demandas do Movimento Negro para a construção de uma sociedade que pautasse justiça social. Entre outras conquistas que foram sendo sancionadas durante todo processo cívico, somam-se: a criação do Dia Nacional da Consciência Negra, o 20 de Novembro; a demarcação de terras quilombolas; a Lei n.º 10.639/03, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história afro-brasileira e africana; a Lei n.º 12711/2012, que prevê a reserva de vagas na graduação pública federal; a Lei n.º 7.716/05/01/1989, que define como crime resultados de preconceito de raça ou de cor; e o reconhecimento de Zumbi dos Palmares como herói nacional.

O Movimento Negro e suas entidades surgidas após os anos 70 do século XX foram os principais atores políticos que denunciaram essa situação. Denunciaram que a forma como o dia 13 de maio era comemorada acabava por ensinar à sociedade e as novas gerações uma visão de passividade do negro diante da “ação libertadora” do branco. Destacaram a movimentação de luta dos negros no processo de abolição e a resistência negra através dos quilombos, fugas, assassinatos de senhores e abortos. Os negros passam a buscar a universidade como um direito e continuidade dos estudos e como possibilidade de conseguir certificação exigida socialmente para entrar para o campo da pesquisa científica. Começam a surgir quadros intelectuais negros nos mestrados e mais tarde, nos doutorados realizando pesquisa de caráter histórico, antropológico, sociológico, político e educacional para desvelar aquilo que era considerado pela militância como deturpação sobre a presença negra no Brasil (Gomes, 2017, p. 107).

Cabe ressaltar que o movimento se mantém atuante em suas pautas e objetivos contra o fim do genocídio da população negra. Além do fim da intolerância religiosa, outras

reivindicações do Movimento Negro é a compensação por todos os anos de trabalho forçado e a falta de integridade e inclusão social após esse período, também a luta contra a falta de políticas públicas destinadas à maior presença da população negra no mercado de trabalho e nas esferas educacionais, e principalmente a fiscalização e aplicabilidade das leis que buscam reparação histórica e criminalização do racismo estrutural e respeito pela herança histórica e ancestral dos povos negros.

O acesso à educação formal sempre foi visto pelo Movimento Negro como um meio essencial para combater a marginalização e a desigualdade. Durante o século XX, destacados ativistas e intelectuais negros, como Abdias do Nascimento e Lélia Gonzalez<sup>1</sup>, entre outros, enfatizaram a importância da educação como uma ferramenta de empoderamento e transformação social. A luta do Movimento Negro ao longo das décadas resultou em importantes recentes avanços educação, como a implementação de políticas de cotas raciais nas universidades e a inclusão de conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Além, disso, a crescente representatividade de professores negros nas escolas tem contribuído para um ambiente mais inclusivo e enriquecedor.

O século XX testemunhou avanços recentes na luta pela educação e igualdade racial no Brasil. Abdias do Nascimento (2011), por exemplo, desempenhou um papel fundamental na promoção do orgulho negro e na conscientização sobre a importância da educação. No entanto, as políticas educacionais ainda enfrentam problemas na efetivação de suas ações. O acesso à educação de qualidade ainda é restrito para muitos afro-brasileiros devido a fatores econômicos e sociais.

A desigualdade no sistema educacional brasileiro que afeta a população negra é uma preocupação contínua. A falta de recursos adequados para escola em comunidades marginalizadas e a discriminação racial no ambiente escolar são obstáculos que precisam ser

---

<sup>1</sup>Abdias do Nascimento (1914-2011) foi um importante ativista, político, artista plástico e escritor brasileiro. Ele foi uma voz proeminente na luta contra o racismo e pela valorização da cultura afro-brasileira. Nascimento foi o fundador do teatro Experimental Negro, uma companhia teatral que desafiou os estereótipos raciais no Brasil. Para uma leitura mais aprofundada sobre esse tema, ver: “Abdias Nascimento: O Teatro Experimental do Negro e as Políticas Culturais no Brasil dos Anos 1950 e 1960”, de Rachel Bendo (Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/104674>).

Lélia Gonzalez (1935-1994) foi uma socióloga, antropóloga, professora e ativista brasileira. Ela foi uma das vozes mais importantes do movimento feminista e antirracista no Brasil. Lélia Gonzalez foi uma defensora apaixonada dos direitos das mulheres negras e foi fundamental para trazer questões de gênero e raça para o centro do debate acadêmico e político no Brasil. Para uma leitura mais aprofundada sobre esse tema, ver: “Lélia Gonzalez: Abya Yala, Mulheres Negras e Educação”, de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Disponível em: <https://periodicos.furg.br/index/login?source=%2Freaedu%2Farticle%2Fview%2F11222>).

superados. A história do Movimento Negro no Brasil é uma narrativa de resiliência e perseverança na busca por igualdade e justiça. A luta pela inclusão e pelo acesso à educação desempenhou um papel fundamental nesse processo. Ainda que tenham sido alcançado avanços, é necessário um compromisso contínuo com políticas e práticas que garantam a equidade na educação para todos os brasileiros, acreditando assim na educação como a chave para construir um Brasil diversificado e justo para as gerações futuras.

O futuro da educação negra no Brasil depende do compromisso contínuo com a igualdade e a justiça. É fundamental que as políticas de ação afirmativa sejam mantidas e fortalecidas, que a história e a cultura afro-brasileira sejam integradas ao currículo escolar e que o racismo estrutural seja enfrentado em todas as suas formas.

## **2.2 Racismo estrutural**

O racismo estrutural no Brasil é um problema profundamente enraizado na sociedade brasileira, que se manifesta em todas as áreas da vida, desde o acesso desigual a oportunidades econômicas e educacionais até o tratamento discriminatório em diversas instituições. Para entender melhor o racismo estrutural no Brasil, é importante observar alguns dos seus principais aspectos, como a desigualdade socioeconômica. O Brasil tem uma longa história de desigualdade socioeconômica, e o racismo tem sido uma das principais forças que perpetuam essa disparidade. A população negra está entre as taxas mais altas de pobreza, desemprego e falta de acesso a serviços básicos em comparação com a população não negra.

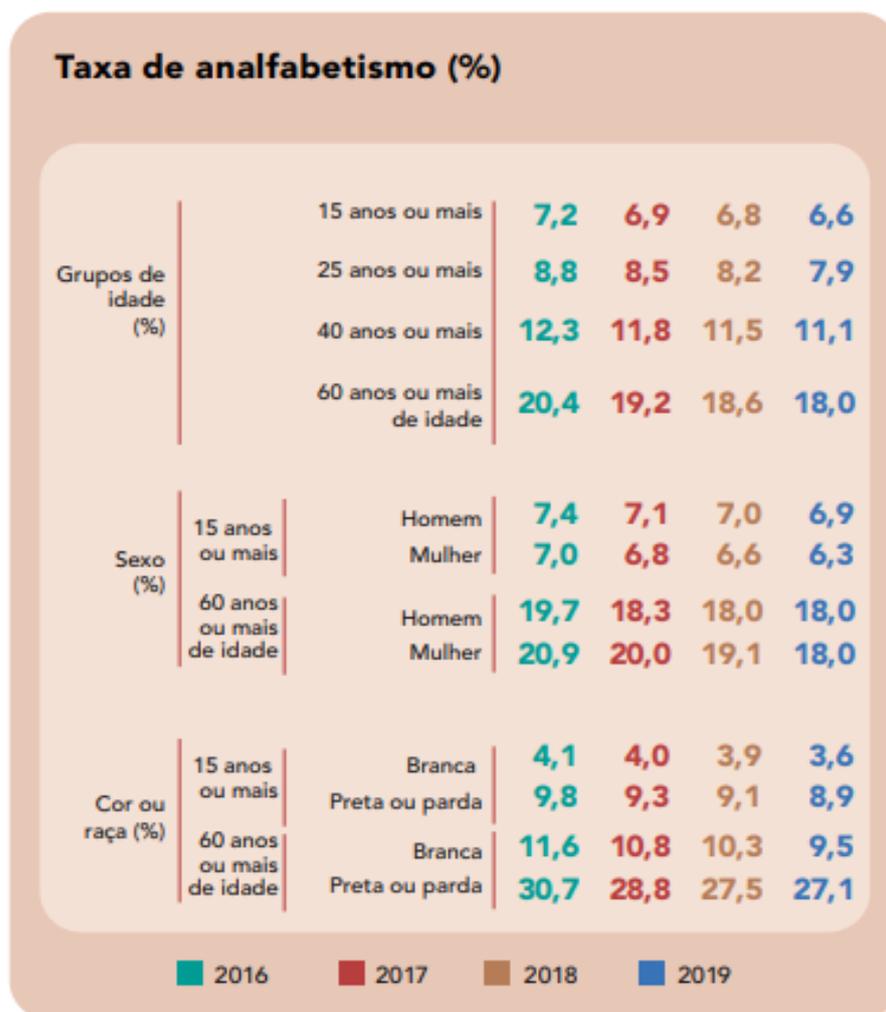
Políticas públicas de combate ao racismo estrutural têm sido implementadas com o objetivo de promover a igualdade racial. Isso pode incluir ações afirmativas, como cotas raciais em universidades e concursos públicos, programas de apoio à inclusão econômica da população negra e medidas para garantir a equidade no acesso à saúde e à educação.

Qualquer avaliação abrangente da desigualdade deve atender ao rendimento e à riqueza. Porém, deve ainda ir além dos dólares e das rupias para compreender as diferenças noutros aspectos do desenvolvimento humano e os processos que lhes subjazem. Existe, com certeza, desigualdade econômica mas há, igualmente, desigualdade noutros elementos fundamentais do desenvolvimento humano, tais como a saúde, a educação, a dignidade e o respeito pelos direitos humanos (Relatório de Desenvolvimento Humano, 2019, p 05).

Nesse cenário, é fundamental analisar não apenas os aspectos tradicionais da desigualdade, como o acesso a recursos econômicos e oportunidades educacionais, mas também

considerar as desigualdades emergentes, como a capacidade de adaptação a um mundo cada vez mais globalizado. Além disso, é importante levar em conta a interseccionalidade das desigualdades (Collins; Bilge, 2016)<sup>2</sup>, reconhecendo que diferentes formas de discriminação muitas vezes se entrelaçam, criando experiências complexas e multifacetadas de desvantagem.

Figura 1 – Taxa de Analfabetismo



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2019.

Nota: As diferenças entre 2018 e 2019 e entre 2016 e 2019 são significativas ao nível de confiança de 95%, para todas as categorias.

Certamente, a desigualdade social no Brasil é uma realidade inegável e profundamente enraizada, como mostra a Figura 1, com diferenças marcantes entre brancos e negros na taxa

<sup>2</sup> De acordo com Collins e Bilge (2016), interseccionalidade é uma maneira de compreender e analisar a complexidade do mundo nas pessoas e em experiências humanas.

Dinizilda Cunha de Oliveira e Magner Miranda de Souza. RESENHA: Collins, P. H.; Bilge, S. Intersectionality. Cambridge; Malden: Polity Press. **Psicologia em revista**, Belo Horizonte, v. 23, b. 1, p. 292, jan. 2017.

de analfabetismo. Também pode notar-se que os grupos de mulheres negras com sessenta anos ou mais tem maior porcentagem de não acessar o processo de alfabetização adequado. Isso revela diversos aspectos da sociedade quando comparados com outros recortes, como raça e gênero, tornando evidentes as formas de desigualdade. Além das disparidades econômicas evidentes, que se refletem nas diferenças de renda entre os grupos raciais, outras áreas cruciais, como educação, saúde, moradia e representatividade política e empresarial, também mostram um desequilíbrio alarmante na garantia de direitos para a população.

Na educação, por exemplo, as estatísticas revelam lacunas significativas entre brancos e negros em relação ao acesso à educação de qualidade (IBGE, 2019), taxas de conclusão escolar e oportunidades de ensino superior. No campo da saúde, a população negra muitas vezes enfrenta barreiras tanto no acesso a serviços médicos adequados e quanto nas disparidades em indicadores de saúde, evidenciando um sistema que não é equitativo em sua oferta de cuidados (Miranda, 2015). A desigualdade também se manifesta de maneira clara no acesso à moradia adequada, com a população negra frequentemente concentrada em áreas urbanas precárias, sofrendo com a falta de infraestrutura básica e condições de vida desfavoráveis. Além disso, a sub-representação de indivíduos negros em cargos de liderança, no judiciário e na política revela uma disparidade sistêmica no acesso ao poder e na tomada de decisões.

Esse cenário de desigualdade profunda é um reflexo das estruturas históricas de discriminação racial que persistem na sociedade brasileira. Desafiar e superar essas disparidades requer não apenas políticas públicas eficazes, mas também uma mudança cultural e social (Marques, 2018) que possa promover igualdade de oportunidades para todos. É necessário que sejam adotadas medidas concretas para o enfrentar o racismo sistêmico, promover a inclusão social e econômica e garantir que todos os cidadãos brasileiros tenham acesso igualitário aos direitos fundamentais.

Para combater o racismo, algumas legislações foram criadas no Brasil. Todavia, a aplicabilidade encontrou resistência da colonialidade<sup>3</sup>. A Lei n.º 1.390/51, também conhecida como “Lei Afonso Arinos”, proibia qualquer tipo de preconceito racial no país, mas infelizmente sua aplicabilidade não demonstrava nenhuma eficácia, pois as punições para quem cometia tais crimes não eram aplicadas. Também encontramos a “Lei Caó”, de 1989, que tipifica o crime de racismo no contexto brasileiro.

---

<sup>3</sup> MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005. p. 71-103. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Mignolo.rtf>

Essa também hoje é um crime imprescritível e inafiançável no país, juntamente com a injúria racial do Art. 150, CP, que se utiliza dos casos de ofensa à honra da pessoa, ligados à sua cor, raça, etnia, religião ou origem. A legislação brasileira conta com leis específicas para combater o racismo estrutural e promover a igualdade racial. Uma das leis mais relevantes é a Lei n.º 7.716/1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Essa lei, juntamente com o art. 140, parágrafo 3º, do Código Penal, torna crimes de racismo imprescritíveis e inafiançáveis no Brasil. O art. 3º da Lei n.º 7.16/1989<sup>4</sup> define os crimes resultante de preconceito de raça ou de cor e prevê penalidades para práticas discriminatórias, como recusar, negar emprego ou promoção funcional, ou praticar violência física ou verbal contra uma pessoa em razão de sua cor ou raça. Além disso, o art. 20 da mesma lei prevê a aplicação da pena de reclusão a quem praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

Em relação à injúria racial (art. 140, §3º, do Código Penal), esse dispositivo permite que a injúria seja considerada um crime ainda mais grave quando for motivada por preconceito racial, aumentando a penalidade para até três anos de reclusão. Essas leis visam proteger os direitos das pessoas contra o racismo e a discriminação racial, estabelecendo punições para aqueles que praticam tais atos. É fundamental que essas leis sejam aplicadas de forma eficaz para combater o racismo estrutural e promover uma sociedade mais igualitária.

Durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), houve avanços significativos na promoção dos direitos humanos e na luta contra o racismo no Brasil. Embora não haja medidas específicas diretamente relacionadas à Lei n.º 7.716/1989 durante seu mandato, o governo Lula implementou políticas e programas que promoviam a inclusão social e combateram a desigualdade racial, o que indiretamente ajudou na conscientização e na diminuição do racismo estrutural. Algumas das ações políticas adotadas pelo governo Lula que favoreceram a implementação e ação desta lei incluem programas sociais como o Bolsa Família, que beneficiaram milhões de famílias de baixa renda. Ao reduzir a pobreza e melhorar as condições de vida das pessoas, esses programas contribuíram indiretamente para a redução das disparidades raciais, uma vez que muitos afro-brasileiros estavam entre os mais pobres. Durante o governo Lula (2003), houve aumento nas políticas de ações afirmativas em universidades e em concursos públicos. A implementação dessas políticas ajudou a aumentar a

---

<sup>4</sup> A Lei n.º 7.716/1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor no Brasil, pode ser encontrada nos registros oficiais brasileiros, como o Diário Oficial da União. Disponível: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7716.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm). Acesso em: 3 nov. 2023.

representatividade de afro-brasileiros em instituições e no setor público, reduzindo as disparidades históricas, além de promover a valorização da cultura afro-brasileira, apoiando eventos culturais, festivais e projetos artísticos que celebram a diversidade cultural do país. Isso contribuiu para uma maior conscientização sobre a herança afro-brasileira e ajudou a combater estereótipos racistas.

Houve uma intensificação dos esforços para combater o trabalho escravo e a discriminação racial no ambiente de trabalho. O governo Lula fortaleceu as leis e as instituições responsáveis por questões trabalhistas, incluindo o combate ao racismo no local de trabalho. Além disso, houve um incentivo à participação política e ao empoderamento dos afro-brasileiros, promovendo a criação de políticas públicas que considerem a diversidade racial e étnica do país.

Um avanço importante no campo da educação que possibilitou o acesso da população negra na educação superior pública foi a Lei n.º 12.711/12. Para Feres Junior *et al.* (2018), a referida lei inaugurou um novo capítulo de reserva de vagas ao uniformizar o mesmo modelo em todas as Instituições Federais de Ensino. O sistema de reserva de vagas estabeleceu, como público-alvo, alunos oriundos de escola pública, de baixa renda, autodeclarados da raça/cor pretos, pardos e indígenas (PPI), pessoa com deficiência (PCD), combinando diferentes critérios visando garantir oportunidades educacionais a segmentos historicamente excluídos dos bancos universitários públicos das instituições federais, principalmente nos cursos mais concorridos (Rosa, 2023).

A esse respeito, identificamos o quanto a Lei n.º 12.711/12 representou um avanço para romper com a desigualdade do acesso da população negra na educação superior pública, lugar majoritariamente ocupado pela população branca, apesar de negros (pretos e pardos) representarem mais de 56% da população brasileira.

Nesse sentido, Gomes (2017, p. 25) ressalta que

A educação não é um campo fixo e nem somente conservadora. Ao longo dos tempos é possível observar como o campo educacional se configura como um espaço-tempo inquieto, que é ao mesmo tempo indagador e indagado pelos coletivos sociais diversos. Enquanto espaço de formação humana e pelo qual passam as mais diferentes gerações, grupos étnico-raciais, pessoas de origens socioeconômicas diferentes, credos e religiões, é possível refletir que tanto os processos institucionais de educação (escolas de educação básica e universidades) quanto as experiências de educação popular, social, de jovens e adultos, diferenciada e antirracista, construídas no cotidiano e nos processos de lutas sociais, são repletos, ao mesmo tempo, de um dinamismo incrível e de uma tensão conservadora.

Para entendermos sobre o racismo estrutural, precisamos primeiro entender sobre o racismo, seu significado e sua origem em uma espécie de objetivo. De maneira bastante geral e direta, o racismo está ligado a uma ideia discriminatória entre os seres humanos, baseada nas diferenças externas e corporais que possuem. Contrariando a crença popular, essas diferenças são usadas para justificar a superioridade de um grupo em detrimento do outro, criando uma ideia de hierarquia entre as raças. Aqui raças entendidas como um grupo de pessoas que possuem determinadas características físicas, culturais e sociais em comum. Assim, o racismo se difere do preconceito e da discriminação racial<sup>5</sup>.

Então, cabe ressaltar que esse discurso e manifestações derivam do que entendemos como Racismo Estrutural, como explica Silva Almeida (2018, p. 35):

Sempre que a demanda negra por mudança se torna forte, ou seja, sempre que as normas e padrões que constituem a supremacia branca forem desafiados, a indiferença em relação às precárias condições de vida da população negra será substituída por uma posição ativa baseada no medo e no interesse próprio.

Compreende-se que as críticas às políticas públicas destinadas a reduzir a desigualdade racial decorrem, especialmente, da resistência daqueles que ocupam espaços de poder e não aceitam que outros grupos, que historicamente não ocuparam esses lugares, ascendam.

Nesse contexto alertamos sobre o “Pacto da branquitude”, que sustenta as desigualdades e fortalece o mesmo grupo de iguais e exclui os desiguais. Nesse caso, os negros e indígenas. Maria Aparecida da Silva Bento, popularmente conhecida como Cida Bento, em sua tese de doutorado, intitulada “Pactos Narcísicos no Racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público”, trouxe esse conceito, também presente na sua obra, lançada em 2022.

As organizações constroem narrativas sobre si próprias sem considerar a pluralidade da população com a qual se relacionam, que utiliza seus serviços e que consome seus produtos. Muitas dizem prezar a diversidade e a equidade, inclusive colocando esses objetivos como parte de seus valores, de sua missão e do seu código de conduta. Mas como essa diversidade e essa equidade se

---

<sup>5</sup> Nilma Lino Gomes compreende a raça como uma construção social e política que atribui significados e valores a características físicas e biológicas, especialmente a cor da pele. Ela enfatiza que raça não é uma categoria biológica, mas sim uma categoria socialmente construída que é usada para justificar desigualdades e discriminações sociais. Quanto ao racismo, Gomes o define como um sistema de poder que hierarquiza as raças, privilegiando grupos racialmente dominantes em detrimento dos grupos racialmente subalternizados. O racismo manifesta-se de várias formas, desde atitudes e estereótipos até estruturas institucionais que perpetuam desigualdades raciais. “Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas ações e resultados”. Publicado na *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 33, p. 343-355, 2006.

aplicam-se a maioria de suas lideranças e de seu quadro de funcionários é composta quase exclusivamente de pessoas brancas? Assim vem sendo construída a história de instituições e da sociedade onde a presença e a contribuição negras se tornam invisibilizadas. As instituições públicas, privadas e da sociedade civil definem, regulamentam e transmitem um modo de funcionamento que torna homogêneo e uniforme não só processos, ferramentas, sistema de valores, mas também o perfil de seus empregados e lideranças, majoritariamente masculino e branco. Essa transmissão atravessa gerações e altera pouco a hierarquia das relações de dominação ali incrustadas. **Esse fenômeno tem um nome, branquitude, e sua perpetuação no tempo se deve a um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios.** É claro que elas competem entre si, mas é uma competição entre segmentos que se consideram “iguais” (Bento, 2022, p. 11).

Isso mostra que as relações sociais estão estruturadas na sociedade brasileira, sendo o racismo “uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo nenhuma patologia social, nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural” (Almeida, 2018, p. 38).

O preconceito pode ser entendido como uma crença que uma pessoa ou grupo tem em relação a outra pessoa ou grupo. Isso se manifesta, por exemplo, quando ouvimos ou lemos afirmações como “pessoas negras são mais violentas ou tendem a ser mais perigosas”. Nesse discurso, a pessoa ou grupo que expressa essa opinião pressupõe e categoriza os negros como violentos e perigosos sem qualquer fundamento ou conhecimento real.

Enquanto o entendimento de discriminação racial pode ser visto pelo tratamento diferente que alguém dispõe sobre uma pessoa ou grupo em razão da raça, vemos isso na proibição de negros em frequentar determinados lugares apenas pela cor da sua pele. E o racismo em si é uma forma sistemática que engloba a discriminação e o preconceito por meio de atos e práticas conscientes ou inconscientes que vão resultar em marginalizar determinado grupo racial.

Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas (Almeida, 2018, p. 46).

Silva Almeida (2018), um pensador brasileiro do século XIX, desempenhou um papel crucial na compreensão das interfaces profundas do racismo estrutural no Brasil. Ele argumentou que o racismo estava embutido nas estruturas sociais e econômicas do país desde

os tempos coloniais. A escravidão, sustentada pela economia açucareira, resultou na construção dessas estruturas racistas. Almeida (2018) também destacou a importância da perpetuação do racismo por meio da educação e da mídia. Ele argumentou que a branquitude era sistematicamente privilegiada na sociedade brasileira, levando a uma mentalidade racista arraigada na população. Suas análises pioneiras tornaram alcançáveis as bases para a compreensão do racismo como um sistema estrutural de poder. Argumentou que o Brasil, apesar de sua mitologia da democracia racial, é uma nação que enfrenta profundas desigualdades raciais. A perspectiva histórica de Almeida destaca como a escravidão moldou as estruturas sociais e econômicas do país, deixando um legado de desigualdade racial que persiste até hoje. Almeida (2018) ressaltou que o racismo não deve ser visto apenas pelas suas formas individuais de discriminação, mas sim sobre a ótica da estrutura que permite e normatizam que as discriminações raciais aconteçam em vários contextos da sociedade.

Os estudos sobre o racismo, o preconceito e a discriminação racial alimentam e retroalimentam o racismo estrutural e não causam nenhum incômodo naqueles que fazem parte do pacto. Ao contrário, todos os estudiosos, intelectuais negros e brancos que mostram essa estrutura, nem sempre são compreendidos ou aceitos. A exemplo de Frantz Fanon<sup>6</sup>, que identifica o racismo em toda sua complexidade e que afirma que este não determina apenas a hierarquia da branquitude, mas se expressa de forma óbvia na fixação da invisibilidade do negro diante dos homens brancos ocidentais. É no apagamento da história ou na tentativa de modificá-la que a supremacia branca garante sua hegemonia. É por isso que, quando as reivindicações não são favoráveis à branquitude, elas tendem a ser desqualificadas e inferiorizadas com o intuito de manter as populações negras em posições de invisibilidade e subalternidade. Isso deslegitima qualquer produção e reivindicação do movimento negro.

Outro estudioso da questão racial no Brasil, o professor e antropólogo brasileiro-congolês Kabengele Munanga, graduado pela Universidade de Lubumbashi e doutor em Antropologia pela Universidade de São Paulo, contribui de forma efetiva com a discussão sobre raça e racismo no Brasil.

Como se não bastasse o antissemitismo, a persistência dos mecanismos de discriminação racial na África do Sul durante a Apartheid, nos Estados Unidos, na Europa e em todos os países da América do Sul encabeçados pelo

---

<sup>6</sup> Frantz Omar Fanon, também conhecido como Ibrahim Frantz Fanon, foi um psiquiatra e filósofo político natural das Antilhas francesas da colônia francesa da Martinica. Suas obras tornaram-se influentes nos campos dos estudos pós-coloniais, da teoria crítica e do marxismo. O pensamento de Fanon nos mostra que qualquer projeto nacional dissociado do enfrentamento do racismo não se sustenta. E também não se sustenta pensar o racismo apenas na perspectiva identitária.

Brasil e em outros cantos do mundo demonstra claramente que o racismo é um fato que confere à “raça” sua realidade política e social. Ou seja, se cientificamente a realidade da raça é contestada, política e ideologicamente esse conceito é muito significativo, pois funciona como uma categoria de dominação e exclusão nas sociedades multirraciais contemporâneas observáveis. Em outros termos, poder-se-ia reter como traço fundamental próprio a todos os negros (pouco importa a classe social) a situação de excluídos em que se encontram em nível nacional. Isto é, a identidade do mundo negro se inscreve no real sob a forma de “exclusão”. Ser negro é ser excluído. Por isso, minimizar os outros fatores, persistimos em afirmar que a identidade negra mais abrangente seria a identidade política de um segmento importante da população brasileira excluída de sua participação política e econômica e do pleno exercício da cidadania (Munanga, 2020, p. 15).

A população negra permanece sendo vítima do racismo, independentemente de situação social ou financeira. Os negros são alvos frequentes de racismo, que se manifesta de forma velada ou explícita. Isso pode ser observado em diversas situações, como jogadores de futebol sendo chamados de “macaco”, a propagação de discursos de ódio on-line direcionados a jornalistas e atletas negros, alunos que sofrem preconceito devido aos seus cabelos, trabalhadores informais que enfrentam violência em razão da cor da pele e a violência policial durante abordagens a homens negros em bairros periféricos, entre muitos outros exemplos que, infelizmente, ocorrem diariamente.

Frantz Fanon (2008, p. 104), em seu livro *Pele negra, máscara branca*, pontua:

Aos olhos do branco, o negro não tem resistência ontológica. De um dia para o outro, os pretos tiveram de se situar diante de dois sistemas de referência. Sua metafísica ou, menos pretensiosamente, seus costumes e instâncias de referência foram abolidos porque estavam em contradição com uma civilização que não conheciam e que lhes foi imposta.

Dessa maneira, o racismo estrutural é a herança discriminatória da escravidão, acentuada pela falta de medidas e ações que pudessem reparar e integrar os negros na sociedade, como as políticas públicas de assistência social, as políticas públicas educacionais e a inserção no mercado de trabalho. A ausência dessas iniciativas é vista como reflexo do racismo estrutural, que se encontra enraizado na estrutura da sociedade brasileira. Esse fenômeno representa o processo histórico de desvantagens de uma população e privilégios desfrutados por outro grupo étnico-racial, sendo reproduzido nas esferas econômica, política, cultural e até nas relações sociais e afetivas.

É necessário que as ações de combate ao racismo estrutural alcancem diversos níveis como uma educação antirracista, autoconhecimento, promoção de representatividade, denúncia

em caso de racismo, participação política, diversificação das fontes de informações, apoio a empresas e instituições antirracistas, participação de consultas públicas, legislação e políticas públicas entre outras áreas, a fim de que a promoção da igualdade racial possa gradativamente coibir os efeitos nocivos do racismo estrutural.

Outro ativista e teórico proeminente dos estudos afro-brasileiro no século XIX, Abdias do Nascimento (2011), trouxe uma perspectiva mais contemporânea para o debate sobre o racismo estrutural. Nascimento (2011) não apenas denunciou o racismo, mas também defendeu a valorização e o empoderamento da cultura negra. Seu trabalho transcende fronteiras acadêmicas e políticas, combinando teoria e ação. Nascimento (2011) ressalta a necessidade de políticas afirmativas para combater as desigualdades raciais no Brasil. Ele foi um dos primeiros a defender a implementação de cotas raciais nas universidades e em outros setores da sociedade como uma maneira de enfrentar o racismo estrutural de forma prática e eficaz. Sua obra *O genocídio do negro brasileiro* é um dos marcos na discussão sobre o racismo no país. Nascimento (2011) argumentou que o racismo é um genocídio lento e silencioso que afeta a vida e as oportunidades da população negra. Fundador do Teatro Experimental do Negro e líder no Movimento Negro Unificado, destacava a importância do ativismo na luta contra o racismo estrutural, acreditava que a conscientização era fundamental para a superação do racismo e que a cultura afro-brasileira desempenhava um papel crucial nesse processo.

As contribuições de Silva Almeida (2018) e Abdias do Nascimento (2011) são fundamentais para entendermos o racismo estrutural no Brasil, pois mostram que o racismo não é apenas uma questão individual, mas uma construção histórica e social que persiste até os dias de hoje. Almeida (2018) toma consigo a questão de que o racismo está entrelaçado nas estruturas da sociedade, enquanto Nascimento (2011) nos motivou a lutar contra essas estruturas opressoras.

Enfrentar o racismo estrutural requer uma abordagem multifacetada que inclui não apenas a conscientização, mas também a ação política e social. Devemos continuar a explorar as ideias desses pensadores e outros que seguiram seus passos para criar uma sociedade mais justa e igualitária para todos os brasileiros, independentemente de sua raça ou etnia. O caminho pode ser longo, mas a luta contra o racismo estrutural é essencial para construirmos um Brasil verdadeiramente inclusivo e igualitário.

### **2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais são um conjunto de orientações e princípios estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC) no

Brasil. Elas têm o objetivo de orientar a elaboração e implementação de políticas educacionais que promovam a valorização da diversidade étnico-racial, combatam o racismo e contribuam para uma educação mais inclusiva e igualitária. Estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2004, essas diretrizes representam um compromisso com a promoção da diversidade étnico-racial e a eliminação do racismo nas escolas do Brasil.

Sabemos que o Brasil tem uma longa história de desigualdade racial, que remonta aos tempos coloniais e à escravidão. Mesmo após a abolição da escravidão em 1888, as desigualdades raciais persistiram em áreas como acesso à educação, emprego e participação política. O país era, e ainda é, marcado por uma estrutura social profundamente enraizada no racismo estrutural. Nas décadas de 1960 e 1970, o Brasil presenciou um aumento na mobilização política da comunidade negra brasileira. O MNU e outras organizações foram fundamentais na luta pelos direitos civis e pela inclusão dos estudos afro-brasileiros nos currículos escolares. Esses movimentos foram essenciais para sensibilizar a sociedade brasileira sobre as questões raciais e o impacto do racismo na vida das pessoas afrodescendentes.

Desde a Constituição de 1988 e da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n.º 9.394, em 1996, todas as escolas deveriam ter em seus currículos escolares conteúdos que retratassem todas as culturas e etnias que contribuíram para a constituição do povo brasileiro, especialmente conteúdos de matrizes indígenas, africanas e europeias (Art. 26 § 40). Essas diretrizes se articulam com as políticas educacionais dos anos 1990 e 2000, respaldadas essencialmente nas conferências internacionais promovidas pela UNESCO. O Ministério da Educação, nesse contexto, tornou públicos os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental. Além das áreas de conhecimento, conteúdos e formas de ensinar, a coletânea inclui os temas transversais, a exemplo de “pluralidade cultural”. É nesse momento que os temas transversais são apresentados como importantes para a compreensão da construção de uma sociedade com participação social. Assim,

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. [...]. Sabemos que as regiões brasileiras têm características culturais bastante diversas e a convivência entre grupos diferenciados nos planos social e cultura, muitas vezes, é marcada pelo preconceito e pela discriminação. O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade étnico-cultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade (Brasil, 2000, p. 32).

A implementação das DCNERER (2004) apresentou um significado importante para o currículo escolar, pois possibilita a criticidade do pensamento colonial no currículo

monocultural. Assim, suas efetivações podem contribuir para a promoção e a ressignificação da história de povos que foram silenciados e apagados da constituição do Brasil. Esses povos são negros e indígenas e sua cultura e conhecimento existem no cerne dessa sociedade, portanto, devem ser apresentados no currículo escolar.

Fazer o reconhecimento da constituição dessa sociedade é também propor uma reconstrução da história e colocar em responsabilidade de todos o caminho de desigualdade que foi trilhado por muito tempo. Essa ressignificação da história tem na educação uma ferramenta fundamental, cujo objetivo é socializar e formar indivíduos capazes de conviver com a diversidade. Por meio de práticas cotidianas, a educação promove a troca de experiências e relações baseadas no respeito e nos princípios de justiça social. Dessa forma, ela contribui para a construção de uma sociedade mais igualitária, que busca realizar o ideal de igualdade social, um dos pilares de uma verdadeira democracia.

Esse processo atinge os currículos que, cada vez mais, são inquiridos a mudar. Os dilemas para os formuladores de políticas, gestores, cursos de formação de professores e para as escolas no que se refere ao currículo são outros: adequar-se às avaliações estandardizadas nacionais e internacionais ou construir propostas criativas que dialoguem, de fato, com a realidade sociocultural brasileira, articulando conhecimento científico e os outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas? Compreender o currículo como parte do processo de formação humana ou persistir em enxergá-lo como rol de conteúdos que preparam os estudantes para o mercado ou para o vestibular? E onde entra a autonomia do docente? E onde ficam as condições do trabalho docente, hoje, no Brasil e na América Latina? Como lidar com o currículo em um contexto de desigualdades e diversidade? (Gomes, 2012, p. 99).

Devemos então questionar como esses processos de produção de saberes em países colonizados foram constituídos ao longo da história, e, a partir disso, reestruturar o processo educacional para corroborar com a descolonização da suposta superioridade ocidental, que nos dias atuais ainda se sustenta no viver dos sujeitos, desumanizando outras formas de conhecimento e mantendo hierarquias de poder que marginalizam essas culturas.

Ao criar o Grupo de Trabalho para a discussão e a inserção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), por intermédio da Coordenação-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional (CGDIE), reafirma seu objetivo de valorizar e assegurar a diversidade étnico-racial, tendo a educação como instrumento decisivo para a promoção da cidadania e do apoio às populações que vivem em situações de vulnerabilidade social.

Ademais, os trabalhos desenvolvidos durante as jornadas tiveram como horizonte a construção do Plano de Ação para a Inserção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2006, p. 24).

Compreende-se assim a importância das tensões que surgiram com o Movimento Negro na busca por reparação histórica e integridade na sociedade. Somente uma educação que possibilite a diversidade étnico-racial, que constitui a nação, pode contribuir para a humanização dos povos marginalizados, alinhando-se aos princípios das DCNRER (Brasil, 2006, p. 24):

- Socialização e visibilidade da cultura negro-africana.
- Formação de professores com vistas à sensibilização e à construção de estratégias para melhor equacionar questões ligadas ao combate às discriminações racial e de gênero e a homofobia.
- Construção de material didático-pedagógico que contemple a diversidade étnico-racial na escola.
- Valorização dos diversos saberes.
- Valorização das identidades presentes nas escolas, sem deixar de lado esse esforço nos momentos de festas e comemorações.

Em países como Brasil, também são necessárias políticas públicas e iniciativas privadas de integração e inclusão que possibilitem a equidade racial de forma a ser executada para promoção de direitos étnico-raciais, reconhecendo assim as necessidades específicas de cada grupo racial, valorizando sua historicidade. Promover a igualdade e a diversidade de modo interno e externo, dentro da sala de aula, no currículo, no trabalho, na publicidade, e remover obstáculos que impeçam que outros grupos raciais ascendam, além de promover acolhimento de conflitos raciais, também são ferramentas de combate à desigualdade social. Dessa maneira, as Leis e políticas públicas precisam não somente ser sancionadas, mas fiscalizadas por entidades que tenham em seu corpo pessoas racializadas que tenham comprometimento com o combate ao racismo estrutural.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais tiveram um impacto significativo no sistema educacional brasileiro. Elas criaram a inclusão de conteúdos relacionados à história e à cultura afro-brasileira e indígena em currículos escolares, bem como a implementação de políticas de ação afirmativa, como cotas raciais em universidades.

No entanto, ainda há desafios a serem enfrentados. A implementação efetiva das diretrizes em todas as escolas do país é uma tarefa complexa, e a resistência às mudanças por parte de alguns setores da sociedade é evidente. Além disso, é essencial garantir que as diretrizes

sejam continuamente revisadas e aprimoradas para acompanhar a evolução das questões raciais no Brasil. As DCNERER representam um compromisso importante do Brasil com a promoção da igualdade e da diversidade no sistema educacional. Elas são um passo fundamental na direção de uma sociedade mais justa e inclusiva, na qual todas as crianças e jovens, racializados ou não, tenham a oportunidade de aprender e prosperar em um ambiente educacional que valoriza e respeita a diversidade.

Tais diretrizes podem potencializar e transformar a maneira como as gerações futuras enxergam a diversidade étnico-racial do país e, ao mesmo tempo, são capazes de contribuir para a construção de uma sociedade que busca justiça social. Para que atinjam seu pleno potencial, é necessário continuar investindo em formação, conscientização e fiscalização, garantindo que a educação seja verdadeiramente um instrumento de promoção de igualdade para todos.

#### **2.4 A criação e implementação da Lei n.º 10.639/2003**

A diversidade racial e étnica é uma característica da sociedade brasileira. No entanto, ao longo da história, as diferenças raciais foram frequentemente motivos para a discriminação e desigualdade. Em um esforço para combater o racismo e promover a valorização da cultura afro-brasileira e africana, foi promulgada a Lei n.º 10.639/2003. Antes dessa referida Lei, o currículo escolar no Brasil não incluía conteúdo relacionado à história e cultura afro-brasileira. Isso resultou em uma compreensão limitada e muitas vezes distorcida da contribuição dos africanos e afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira. A ausência dessas informações nas escolas perpetuava estereótipos e preconceitos, reforçando a marginalização dos afro-brasileiros.

A Lei n.º 10.639/2003 foi um marco significativo na história educacional do Brasil. Ela tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas do país, tanto no ensino fundamental quanto no médio. O autor da Lei é a então Deputada Federal Esther Grossi (PT/RS)<sup>7</sup> por meio do Projeto de Lei (PL) 259 de 1999, que apresentou o projeto de Lei que foi posteriormente aprovado e sancionado em janeiro de 2003. A Lei n.º 10.639/2003 também alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei

---

<sup>7</sup> “Percurso da Lei n.º 10.639/03: Antecedentes e Desdobramentos”, de Márcia Moreira Pereira e Maurício Silva. Disponível em: [http://jararaca.ufsm.br/websites/1%26c/download/Artigos12/marc\\_mauric.pdf.pdf](http://jararaca.ufsm.br/websites/1%26c/download/Artigos12/marc_mauric.pdf.pdf). Acesso em: 7 nov. 2023; Diário Oficial da União. República Federativa do Brasil. Mais sobre a Lei pode ser acessado em: [https://legis.senado.leg.br/norma/552515#:~:text=AUTOR%3A%20DEPUTADA%20ESTHER%20GROSSI%20\(PT,259%20DE%201999.&text=LEI%20DE%20DIRETRIZES%20E%20BASES%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20NACIONAL%20](https://legis.senado.leg.br/norma/552515#:~:text=AUTOR%3A%20DEPUTADA%20ESTHER%20GROSSI%20(PT,259%20DE%201999.&text=LEI%20DE%20DIRETRIZES%20E%20BASES%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20NACIONAL%20). Acesso em: 7 nov. 2023.

9.394/1996, como já mencionado anteriormente, para a inclusão desses conteúdos no currículo escolar. Além disso, a lei estabeleceu o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra, em homenagem a Zumbi dos Palmares, líder do Quilombo dos Palmares e símbolo da resistência negra no Brasil.

O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnicocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser um local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural (Brasil, 2000, p. 32).

Apesar dos avanços proporcionados pela Lei n.º 10.639/2003, sua implementação traz desafios significativos. Muitas escolas tiveram dificuldades em integrar eficazmente os novos conteúdos ao currículo, conforme mostram os estudos de Gomes (2012) e Marques (2018).

A pesquisa realizada por Marques e Troquez (2005)<sup>8</sup>, publicada na coletânea “Educação para as relações étnico-raciais e a descolonização curricular: o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no Estado de Mato Grosso do Sul de 2012 a 2016”, traz o resultado de pesquisas em torno dos temas descolonialidade curricular e formação de professores, diferença indígena, políticas de diversidade étnico-racial no novo PNE, diferença negra e indígena no livro didático, igualdade racial no PPP da escola, desconstrução do preconceito racial na literatura infantojuvenil, literatura afro-brasileira, diversidade étnico-racial no programa Biblioteca na Escola, interculturalidade e educação indígena.

Os textos propõem reflexões críticas sobre a formação do professor, o currículo e o deslocamento epistêmico trazido pelas Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 que possibilitam questionar a lógica hegemônica de uma cultura comum, de base ocidental e eurocêntrica, que subjugou, silenciou e inviabilizou outras lógicas e outros saberes. Por isso os estudos acenam para a necessidade de uma revisão epistêmica na formação docente, para a ressignificação do currículo e das práticas pedagógicas institucionalizadas nas escolas a fim de problematizá-las e instigar a construir lógicas diferentes para a educação das relações étnico-raciais, assentadas no diálogo intercultural.

Apesar dos desafios, a Lei n.º 10.639/2003 teve um impacto positivo no currículo sobre a história e a cultura afro-brasileira, podendo contribuir para a desconstrução de estereótipos e preconceitos, promovendo uma compreensão mais abrangente e precisa da diversidade cultural

---

<sup>8</sup> MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; TROQUEZ, Marta Coelho Castro (org.). **Educação das relações étnico-raciais: caminhos para a descolonização do currículo escolar**. Curitiba: Appris, 2018. 244 p. (Educação, tecnologias e transdisciplinaridade).

do Brasil. Além disso, a lei desenvolveu a criação de materiais didáticos específicos e o desenvolvimento de projetos educacionais focados na promoção da igualdade racial.

Nessa perspectiva, quando pensamos a escola como um espaço específico de formação inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, provas, testes e conteúdo. Deparamo-nos com diferentes olhares que se cruzam, que se chocam e que se encontram. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (Gomes, 2002. p 39).

Nessa perspectiva, a prática pedagógica, por meio da educação para as relações étnico-raciais, e o currículo descolonizado são mecanismos que fortalecem a educação antirracista, o combate ao racismo, a discriminação e o preconceito, além de ressignificar os conhecimentos e fortalecer a cultura e a identidade negra.

Desde a promulgação do decreto que foi resultante do Parecer CNE/CP 3/2004, que tinha como relatora a conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, estas diretrizes estimulam as novas formas de se tratar a questão racial do Brasil na educação, dando assim continuidade à luta do Movimento Negro em favor do fim da discriminação racial e preconceitos.

Após a implementação das ações afirmativas entre 2001 e 2002, foi criada a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) da Presidência da República do Brasil. A SEPPIR foi estabelecida durante o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que, em 2003, sancionou a Lei n.º 10.639, que alterou a Lei n.º 9.394, de 20 de novembro de 1996, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com a nova lei, foi instituído o Art. 26-A, que determina 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.

Art. 79-B O calendário escolar inclui o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.

É importante destacar que essa Lei não foi sancionada de maneira rápida; como mencionado anteriormente, ela passou por diversos estágios que foram resultado principalmente dos esforços do Movimento Negro e de diversos pesquisadores. Esses grupos evidenciaram a grande evasão escolar de alunos negros e o déficit educacional causado pela ausência de temas que retratassem e valorizassem as questões afrocentradas. Após muitos embates e lutas alguns resultados foram conquistados e a causa negra ganhou força nos anos 2000. Autores como Ben-Hur, que fez parte da criação da Lei nº 10.639/03, se tornaram uma referência para o Movimento Negro.

Eurídio Ben-Hur Ferreira nasceu em Campo Grande (MS), em 11 de janeiro de 1964. Advogado, filósofo, professor e ex-político brasileiro, sua trajetória de luta começa antes mesmo da carreira política no Partido dos Trabalhadores (PT), sendo vereador e deputado federal. Esteve frente ao processo de elaboração da Lei.

Ben-Hur tratou a necessidade e a iniciativa da inserção do negro na sociedade excludente, discriminatória, buscando assim formas próprias de afirmação e sobrevivência, reconstruindo o processo identitário do negro. Por esses e outros motivos, é fundamental combater a imagem estereotipada do negro na sociedade, que frequentemente o coloca em referência a uma “raça inferior”. Esses discursos são vistos e tratados por Kabengele Munanga quando refere-se que,

Apesar do processo de branqueamento físico da sociedade ter fracassado, seu ideal inculcado através de mecanismo psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças de negros e mestiços. Este ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada na “negritude e na mestiçagem”, já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superior (Munanga, 2006, p. 16).

Nota-se que sua presença e reconhecimento sobre a Lei são bastante relevantes, pois ele acreditava que a educação poderia reparar o processo histórico. O início desse processo pode ser percebido da seguinte forma:

Ben-Hur, acho que a primeira coisa que devemos fazer é ver quais os projetos que foram arquivados nesta legislatura, porque pode ter coisa importante e a gente desarquivar os projetos”. Quando olhei, que projeto estava lá? O movimento negro de Pernambuco tinha entregado ao Humberto Costa um projeto introduzindo “História da África”. Eu digo que tinha entregado, porque ele diz isso na justificativa do projeto. Na verdade, isso é preciso ser dito: beato, o pai da Lucila, passou uma suplência no Senado e me parece que apresentou projeto de educação; Paim apresentou; Abdias apresentou; Benedita apresentou.... É importante recuperar essas iniciativas, porque revelam que esse resgate

do passado sempre foi preocupação do movimento negro. Falar da história da África, de história e cultura afro-brasileira, isso não é coisa de uma pessoa, isso sempre veio por várias gerações do movimento (Pinotti *apud* Alberti; Pereira, 2016, p. 4).

Então, é evidente que o processo para o projeto da lei já estava em trâmite ao longo da história. Outros embates que foram notados se referem a alguns vetos, conforme indicamos a seguir:

O referido parágrafo [relativo à dedicação de dez por cento de seu conteúdo programático à temática mencionada] não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país (Brasil, 2003b, p. 1).

Outro veto que também ocorreu foi:

Verifica-se que a lei nº 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº95, de 26 de fevereiro de 1988, segundo a qual a lei não conterà matéria estranha a seu objeto. (Brasil, 2003b, p. 01).

A SEPPIR foi responsável pela publicação das diretrizes mencionadas, após sua aprovação e sanção, com o objetivo de estabelecer parâmetros para que as instituições escolares, tanto públicas quanto privadas, e toda a comunidade escolar (professores, gestores educacionais) promovessem a valorização da diversidade étnica no Brasil. Essas diretrizes visam fomentar a conscientização para a construção de uma sociedade que se pautar no fim da discriminação. Essas diretrizes preveem:

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão (Brasil, 2004, p. 11).

A lei trouxe então um novo olhar para a história afro-brasileira e africana, tornando-se possível pensar e dar outros sentidos aos negros em diáspora. Ela evidencia que a maior fonte do preconceito e da discriminação racial é a ignorância e que o ensino nas escolas sobre a cultura e a história afro-brasileira e africana contribui para ampliar o conhecimento e principalmente destacar a importância da população negra na formação social, histórica e cultural de um Brasil

diverso e plural. Somente quando esse conhecimento é apropriado pela sociedade ele se torna uma ferramenta capaz de combater o preconceito e a ignorância.

Tais ações no campo da política e, sobretudo, da política educacional devem ser compreendidas como respostas do Estado às reivindicações do Movimento Negro. A sua efetivação, de fato, em programas e práticas tem sido uma das atuais demandas deste movimento social. A história política brasileira nos revela que entre as intenções das legislações antirracistas e a sua efetivação na realidade social há sempre distâncias, avanços e limites, os quais precisam ser acompanhados pelos cidadãos e cidadãs brasileiros e pelos movimentos sociais por meio de um efetivo controle público (Gomes, 2011, p. 144).

Nessas reivindicações do Movimento Negro, que acabou por promulgar a Lei n.º 10.639/03, destaca-se a crítica à divulgação das representações folclóricas e da escravidão da população negra do Brasil, concebidas a partir do mito da democracia racial. Assim, o movimento negro vê o ambiente escolar como um espaço de reconhecimento e valorização das culturas históricas africanas e afro-brasileiras, podendo ser possível de desconstruir a representação marginalizada da população negra por meio da educação. Esse esforço, juntamente com a política educacional, visa enfraquecer o racismo e fortalecer a diversidade de valores étnico-raciais. E, ao ensinar história e cultura africana e afro-brasileira, um senso reforçado de identidade e valorização étnica é o resultado desejado.

Além disso, a educação para a igualdade racial deve ser contínua e ir além do cumprimento da lei. É fundamental que o currículo escolar incorpore de maneira holística a diversidade étnica e cultural do Brasil, compreendendo a importância da lei como reconhecimento da história negra, promoção da igualdade racial, desconstrução do mito da democracia racial, empoderamento e identificação, fomento à tolerância e respeito, estímulo à pesquisa e estudo, entre outros pontos de suma importância que a lei fomenta.

A Lei n.º 10.639/2003 representa um passo importante na promoção da educação antirracista no Brasil. Ao reconhecer e valorizar a história e a cultura afro-brasileira, a lei contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, é essencial enfrentar os desafios remanescentes, investir na formação contínua de professores, desenvolver materiais educacionais inclusivos e promover um ambiente escolar verdadeiramente diversificado. Só assim o Brasil poderá alcançar o objetivo de uma educação verdadeiramente antirracista, onde cada sujeito seja respeitado e valorizado, independentemente de sua origem étnico-racial.

Dados observados por uma pesquisa inédita sobre o engajamento das secretarias de Educação com aplicação da Lei n.º 10.639/2003<sup>9</sup> mostram que 57% das secretarias oferecem formações sobre relações étnico-raciais, ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. E 24% das secretarias acompanham indicadores de desempenho dos estudantes por raça (Benedito; Carneiro; Portella, 2023, p. 49). Nessa mesma pesquisa foi notado também que 13% dos municípios afirmam que há conselho, comitê ou fórum específico para tratar de relações étnico-raciais na educação e ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Entre os municípios com mais de 50 mil habitantes, 44% das secretarias afirmam que o Conselho Municipal de Educação é convidado para colaborar nas discussões sobre a Lei n.º 10.639/03, mas apenas 25% afirmam que o conselho contribuiu com a criação de algum parecer ou resolução acerca do tema (Benedito; Carneiro; Portella, 2023, p. 58).

Esses recortes de dados coletados dessa pesquisa mostram que apesar de uma grande parte das secretarias terem adaptado seus materiais e referencial curricular para considerar a lei, nota-se que ainda há uma resistência por parte da continuidade, da fiscalização e da realização diária. A mesma pesquisa revela que 58% das secretarias municipais concentram suas atividades em relação à lei apenas durante o mês ou semana do Dia da Consciência Negra (Benedito; Carneiro; Portella, 2023, p. 69).

Por fim, mesmo após 20 anos de alteração da LDB, observamos que o desafio dessa transformação ainda está posto em abordagens básicas, quando os resultados da pesquisa apontam que os temas considerados importantes de serem trabalhados (como conteúdos sobre diversidade, cultura alimentar, vestimentas, entre outros) dizem respeito a discussões relevantes, porém podem ser identificados como mais confortáveis, em detrimento de tópicos como hierarquização de povos e saberes, espaços de poder e tomadas de decisão. Ou seja, ainda se escolhe refletir a educação para relações étnico-raciais sem que se pretenda rever a construção e manutenção de privilégios. Escolhas que podem revelar um arcabouço mais amplo para reflexão acerca da percepção de baixo apoio e engajamento para implementação da lei. (Benedito; Carneiro; Portella, 2023, p. 75).

Cabe compreender que a Lei é uma das ferramentas para a promoção de cidadãos engajados com a diversidade cultural, existente em nossa sociedade. Ela permite que a história realmente ganhe espaços importantes no processo de aprendizado, e conseqüentemente na construção de cidadãos com consciência racial, mas para isso ela deve romper as datas comemorativas, festivas e integrar o currículo como um todo, como o processo de socialização.

---

<sup>9</sup> PESQUISA inédita mostra engajamento das secretarias de Educação com aplicação da Lei 10.639. **Geledés**, [S. l.], 18 abr. 2023. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/pesquisa-inedita-mostra-engajamento-das-secretarias-de-educacao-com-aplicacao-da-lei-10-639/>. Acesso em: 28 out. 2023.

Nota-se então a necessidade de descolonizar o currículo e nesse processo fortalecer as identidades racializadas, tema esse que será tratado no próximo capítulo com mais profundidade.

## **SEÇÃO 3 – AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO: ESTUDOS E PERSPECTIVAS**

### **3.1 As contribuições dos estudos críticos sobre relações étnico-raciais na educação**

Os estudos críticos sobre as relações étnico-raciais na educação têm sido uma importante contribuição para a compreensão e o enfrentamento das desigualdades presentes na sociedade. No contexto da presente seção, essas discussões são fundamentais para a produção de conhecimento científico e contribuem para a construção de uma educação mais igualitária e inclusiva. Através da análise crítica do currículo, da formação de professores e das políticas educacionais, busca-se promover a valorização da diversidade e a superação do racismo no campo educacional. É essencial que pesquisadores e educadores trabalhem juntos nessa jornada, buscando transformar a educação em uma ferramenta de emancipação e promoção da justiça social. Os estudos críticos sobre as relações étnico-raciais na educação têm sido cruciais para compreendermos e enfrentarmos os desafios da diversidade nas sociedades contemporâneas.

Um dos principais focos desta seção é a discussão sobre o currículo escolar. A partir de uma perspectiva crítica, questiona-se a neutralidade e a universalidade do conhecimento escolar. Argumenta-se que o currículo muitas vezes reproduz uma visão eurocêntrica e excludente, invisibilizando as contribuições históricas, culturais e científicas de diferentes grupos étnico-raciais. Nesse sentido, propõe-se a inclusão de conteúdos que valorizem a diversidade e os conhecimentos produzidos pelas populações afrodescendentes, indígenas e outras minorias étnico-raciais.

Primeiramente, é importante ressaltar que esses estudos têm como objetivo principal desconstruir as estruturas e práticas que perpetuam a discriminação e o racismo dentro do sistema educacional. Por meio da análise crítica das políticas, currículos e práticas pedagógicas, busca-se evidenciar as desigualdades e pensar estratégias para a sua superação. É fundamental compreender que a educação desempenha um papel central na reprodução dos legados e preconceitos existentes na sociedade, mas também pode ser uma ferramenta para a transformação e construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Acerca disso, Gomes (2017, p. 41) reflete: “A sociologia das emergências consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear por um futuro de possibilidades plurais, concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que vão construindo no presente mediante atividade de cuidado”.

Além disso, os estudos críticos sobre as relações étnico-raciais na educação levantam questões fundamentais sobre a formação de professores. Argumenta-se que os docentes precisam estar preparados para lidar com a diversidade cultural e racial presente nas salas de aula, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e reflexivas. Isso envolve a desconstrução de estereótipos e preconceitos, a valorização das identidades dos estudantes e a adoção de uma abordagem intercultural em sua prática docente.

Outro ponto relevante é a discussão sobre as políticas públicas externas para educação. Esse levantamento histórico e científico tem criticado as políticas que negligenciam as desigualdades étnico-raciais, além de defender a implementação de ações afirmativas, como a reserva de vagas em universidades para estudantes negros e indígenas (Guarnieri; Melo-Silva, 2017). Essas políticas têm como objetivo combater o racismo estrutural e proporcionar oportunidades iguais de acesso ao ensino superior.

Os estudos críticos sobre relações étnico-raciais na educação são uma área importante de pesquisa que busca entender e transformar as dinâmicas raciais no contexto educacional. Alguns autores desenvolveram contribuições significativas para essa área, como Henry A. Giroux (1997). Educador crítico renomado, Giroux escreveu extensivamente sobre a importância da pedagogia crítica na educação, incluindo questões relacionadas às relações étnico-raciais. Em seu livro *Professores como intelectuais: rumo a uma Pedagogia crítica da aprendizagem* (1997), argumenta que os professores são intelectuais e têm o poder de moldar as mentes jovens de maneiras transformadoras. Ele destaca a importância de uma pedagogia crítica que desafie as normas sociais e questione as estruturas de poder. Além disso, defende que os educadores devem ser agentes de mudança social, capacitando os alunos a questionarem a injustiça racial e étnica.

Em vez de abandonar o conhecimento, os intelectuais transformadores precisam repolitizá-lo. As publicações acadêmicas, critério disciplinar usado para estabelecer o mérito das opiniões profissionais em contraste com aquelas de um público constituído de amadores, não atingem o público. [...] Os intelectuais transformadores devem legitimar a noção de escreverem-se revisões e livros para o público em geral, e devem criar uma linguagem de análise crítica equilibrada por uma linguagem de possibilidade que permita a mudança social. Isto significa que precisamos nos envolver com a leitura política da cultura popular (Giroux, 1997, p. 189).

Conhecido pela sua crítica à abordagem tecnicista e utilitarista do currículo, que muitas vezes é limitada a uma lista de habilidades e conhecimentos específicos a serem transmitidos aos sujeitos, sem levar em conta o contexto social, político e cultural em que a educação ocorre, Giroux (1997) aponta que o currículo não deve ser apenas um conjunto de informações

objetivas, mas também um espaço dinâmico onde os estudantes podem explorar, questionar e participar ativamente na construção do conhecimento. O educador enfatiza a importância do contexto histórico e social em que as ações humanas ocorrem, inclusive no ambiente educacional. Isso implica considerar não apenas o que é ensinado, mas também como é ensinado e como os alunos podem se envolver de maneira crítica com o conteúdo, relacionando-o com suas próprias experiências e realidades.

Ao criticar a racionalidade técnica e utilitária positivista, Giroux (1997) aponta para uma ideologia dominante que muitas vezes permeia o currículo educacional. Essa ideologia pode promover desigualdades sociais, reproduzir estereótipos e marginalizar certos grupos. Ele defende um currículo que capacite os alunos e incentive-os a se tornarem cidadãos críticos, capazes de analisar, questionar e transformar a sociedade em que vivem.

Portanto, na perspectiva de Giroux (1997), um currículo autêntico deve capacitar os alunos não apenas com habilidades e conhecimentos, mas também com a capacidade de pensar criticamente, desafiar as normas e participar ativamente na criação de um mundo mais justo. Isso só pode ser progressivo se incorporado o caráter histórico das ações humanas e sociais na construção do conhecimento e na formação de uma epistemologia crítica.

Catherine Walsh (2009), uma pesquisadora que tem contribuições significativas para os estudos críticos sobre as relações étnico-raciais na América Latina, propõe práticas pedagógicas que integram a decolonialidade, promovendo uma educação crítica que desafie as narrativas eurocêntricas e valorize os conhecimentos locais. Ela argumenta que uma pedagogia decolonial é essencial para promover a equidade e a justiça social na educação.

Walsh (2009) analisa também as políticas públicas na América Latina, especialmente aquelas relacionadas à educação e às comunidades indígenas. Além disso, avalia como essas políticas impactam a população marginalizada e sugere maneiras de torná-las mais inclusivas, respeitando as diferentes culturas e identidades presentes na região.

Paulo Freire (2005), embora seja mais conhecido por seu trabalho na pedagogia crítica em geral, também abordou questões de raça e etnia em seu trabalho, destacando a importância da conscientização e da luta contra a opressão. Em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, o pedagogo apresenta a ideia revolucionária da educação como prática da liberdade e enfatiza a importância da conscientização para superar a opressão, inclusive a opressão racial. Freire (2005) argumenta que a educação deve capacitar os oprimidos, permitindo-lhes “ler” o mundo para, assim, transformá-lo. Seus trabalhos influenciaram profundamente a pedagogia crítica e os estudos sobre relações étnico-raciais na educação.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pelas práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (Freire, 2019, p. 43)

De acordo com Freire (2005), o momento crucial na formação permanente de professores é a reflexão crítica sobre a prática. Essa ideia ressoa como o cerne da pedagogia freireana, na qual a conscientização e a reflexão são centrais para aprendizagem significativa e transformadora. Na perspectiva de Freire (2005), o saber formativo na formação continuada não é apenas um conjunto de conhecimentos teóricos, mas também o exercício da criticidade. Isso implica que os professores devem desenvolver a capacidade de questionar, analisar e transformar sua própria prática pedagógica em um processo constante de autoavaliação e desenvolvimento profissional.

Além disso, a reflexão crítica na formação contínua também está profundamente enraizada na teoria crítica. Essa abordagem, que tem raízes na Escola de Frankfurt, lança uma análise das estruturas sociais e políticas que moldam a educação e a sociedade em geral. Os professores, ao adotarem essa perspectiva, são incentivados a examinarem não apenas a dinâmica da sala de aula, mas também as influências mais amplas que afetam o processo educacional, como o poder, a ideologia e as desigualdades sociais.

Freire (2005) estabelece bases fundamentais para a reflexão sobre questões raciais, e suas ideias continuam a ser altamente relevantes para os desafios que enfrentamos nos dias atuais. Embora a sua obra não se concentre especificamente nas questões raciais, Freire (2005) oferece conceitos e abordagens que podem ser aplicados para entender e enfrentar o racismo sistêmico e as desigualdades raciais na educação e na sociedade em geral. Uma das principais contribuições é o conceito de conscientização, que envolve a conscientização crítica dos indivíduos sobre as estruturas de poder e opressão que os cercam. No contexto racial, isso significa que as pessoas devem se tornar conscientes das formas sistêmicas de racismos e discriminação que existem na sociedade. O diálogo, como proposto por Freire (2005), é uma ferramenta poderosa para promover essa conscientização e para desafiar as narrativas dominantes que perpetuam o racismo.

Freire (2005) defende a humanização como um processo em que os indivíduos se tornem mais plenamente humanos à medida que se libertam da opressão. Quando aplicamos esse conceito às questões raciais, a humanização implica considerar a humanidade plena de todas as pessoas, independentemente de sua raça, etnia ou origem. Isso significa rejeitar

estereótipos e preconceitos racistas, promovendo uma educação que celebra e valoriza a diversidade racial e colocando a educação como uma prática de liberdade, um processo pelo qual as pessoas são capacitadas a participarem ativamente na transformação de sua realidade. No contexto racial, isso implica empoderar as comunidades racialmente oprimidas para desafiar o *status quo*, lutar contra a discriminação e trabalhar para a justiça social.

Ao considerar a importância da contextualização na educação, Freire (2005) nos lembra da necessidade de entender as especificidades culturais e históricas das comunidades racialmente diversas. Isso leva a pensarmos que as estratégias educacionais devem ser sensíveis às diferentes culturas e experiências. Apesar de Freire (2005) não ter abordado explicitamente as questões raciais em *Pedagogia do Oprimido*, suas ideias sobre conscientização, humanização, educação como prática de liberdade e contextualização oferecem uma estrutura sólida para abordar o racismo e promover uma educação que se paute na justiça social e na reparação histórica. Sua pedagogia continua a ser uma fonte para os pesquisadores e estudiosos da Educação Crítica e para Educação das Relações Étnico-Raciais.

Bell hooks (1994), teórica feminista, crítica cultural e autora, escreveu sobre raça, gênero e educação. Seu trabalho examina as intersecções entre essas questões e como elas afetam a experiência educacional. Hooks foi profundamente influenciada pela obra de Freire, descrevendo sua descoberta dos escritos do educador como um momento transformador. Em *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (1994), a autora relata como se aproximou da obra de Freire (2005):

Freire por causa do sexismo, vejo claramente como nossas diferentes respostas são moldadas pelo ponto de vista que trazemos para o trabalho. Cheguei a Freire com sede, morrendo de sede (de modo igual ao do sujeito colonizado e marginalizado, que ainda não sabe como quebrar o status quo, que anseia por mudanças, que é carente e que está sedento), e encontrei em seu trabalho uma maneira de saciar essa sede. Ter um trabalho que promove a própria libertação é um dom tão poderoso que não importa tanto se o dom é falho. [...]. O trabalho de Paulo tem sido água viva para mim (hooks, 1994, p. 49-50).

Na mesma obra, hooks (1994) provoca e examina a importância da educação como uma prática de liberdade e questões sobre as estruturas tradicionais de poder na sala de aula. Ela destaca a necessidade de uma educação que transcenda as barreiras raciais e culturais, promovendo um diálogo aberto e honesto sobre questões étnico-raciais, e enfatiza a importância de criar espaços educacionais inclusivos, em que todas as vozes sejam valorizadas e respeitadas.

Meu compromisso de aprender me manteve frequentando as aulas. Ainda assim, porque eu não me conformava – eu não poderia ser uma estudante

passiva que não questionava – alguns professores me tratavam com desdém. Eu estava pouco a pouco me distanciando da educação. Encontrar Freire em meio a esse distanciamento foi crucial para a minha sobrevivência como estudante. O seu trabalho me ofereceu tanto um caminho para que eu compreendesse as limitações do tipo de educação que eu estava recebendo quanto me fez descobrir estratégias alternativas para o ensino e a aprendizagem (hooks, 1994, p. 17).

Em suas obras, bell hooks aborda temas interseccionais, incluindo gênero, raça, classe e sexualidade, e enfatiza a importância de uma educação que emancipe os sujeitos, especialmente aqueles que têm sido historicamente oprimidos. Para hooks (1994), a educação deve ser uma prática da liberdade e os educadores têm a responsabilidade de criar espaços de aprendizagem onde os sujeitos se sintam seguros para questionar, analisar criticamente e desafiar as estruturas de poder e opressão, incluindo o racismo.

Semelhante a Paulo Freire (1970), hooks (1994) enfatiza a conscientização e a defesa de diálogos abertos e honestos sobre as questões étnico-raciais, buscando uma compreensão mais profunda das experiências dos povos negros e desafiando a romper com os estereótipos raciais. Ela também argumenta que uma educação crítica permite considerar a interseccionalidade das identidades dos sujeitos, abordando de forma integrada essas identidades, levando em conta as complexidades das experiências dos negros e regularizando as formas como as opressões se entrelaçam.

Para autores como hooks (1994), a educação crítica vai além de apenas adquirir conhecimento; trata-se de promover a transformação social. Hooks (1994) defende que os educadores devem preparar seus educandos para se tornarem agentes de mudança em suas comunidades, capacitando-os a desafiar o racismo e outras formas de opressão. A pedagogia engajada tem como objetivo principal recuperar a vontade dos sujeitos de pensar e alcançar uma realização total. Essa abordagem educacional coloca a ênfase na participação ativa no processo de aprendizagem e na capacidade de pensar criticamente sobre os conteúdos apresentados. Em vez de ser um método de ensino unidirecional, no qual os conhecimentos são simplesmente transmitidos aos estudantes, uma pedagogia engajada promove a interatividade, o questionamento e o pensamento crítico.

Portanto, ao criticar essas tradições educacionais, hooks (1994) argumenta a favor de uma pedagogia mais democrática e igualitária, na qual a educação se torna um processo colaborativo, engajador e emancipador para todos os envolvidos.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, reconhecida como uma pioneira na Educação das Relações Étnico-Raciais, é uma figura de destaque dentro do cenário educacional. Sua vida e obra deixaram uma marca indelével na promoção da igualdade racial e na valorização da

diversidade cultural. As contribuições de Silva para a EREER são de inestimável valor, ao desafiar estruturas de preconceito e propor uma abordagem pedagógica mais inclusiva e equitativa no ambiente escolar, promovendo o respeito às diferenças étnico-raciais e o combate ao racismo institucionalizado. Em sua obra, a autora pontua que

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (Silva, 2007, p. 490).

Uma das suas principais contribuições de Silva (2007) foi a luta incansável contra os estereótipos raciais na educação, defendendo uma abordagem educacional que valorizasse a cultura afro-brasileira, desafiando representações negativas e estereótipos presentes nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas, desempenhando assim um papel fundamental na formação de professores, promovendo a conscientização sobre as questões étnico-raciais, defendendo programas de formação continuada que capacitassem os educadores a lidar com a diversidade cultural em sala de aula de maneira sensível e inclusiva (Silva, 2007).

Silva (2007) pontua que a educação das relações étnico-raciais deve ser conduzida de acordo com os princípios de “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminações” (Brasil, 2004b, p. 491). Como pesquisadora prolífica, publicou extensivamente sobre linguística, educação e questões raciais, de forma que suas produções ajudaram a fundamentar teoricamente a Educação das Relações Étnico-Raciais no contexto brasileiro, fornecendo uma base sólida para futuras pesquisas e práticas educacionais. Além de seu trabalho acadêmico, foi uma defensora incansável das políticas públicas externas para a promoção da igualdade racial, juntamente com os movimentos sociais, colaborando para uma organização que buscava políticas educacionais mais equitativas e inclusivas.

Assim como os Estudos Críticos na Educação, o trabalho dos pesquisadores e teóricos que atuam na EREER se concentra na desconstrução das normas e estruturas opressivas. Silva (2007) desafiava a norma educacional predominantemente e promovia uma abordagem mais

crítica à educação especialmente no que diz a respeito às questões raciais, integrando questões linguísticas, culturais, raciais e educacionais de forma interdisciplinar, demonstrando como essas dimensões estão intrinsecamente relacionadas e devem ser abordadas de forma holística. Sua resistência intelectual e a sua dedicação incansável à promoção da igualdade racial nas escolas brasileiras estabeleceram um padrão vital para futuras pesquisas e práticas educacionais, não apenas iluminando o caminho para uma educação mais justa e equitativa no Brasil, mas também servindo como modelo inspirador para todos aqueles que buscam a transformação social por meio da educação crítica.

Vamos descobrir que pessoas espezinhadas, economicamente despossuídas, culturalmente desvalorizadas, mesmo vivendo situações de opressão, são capazes de reconstruir positivamente seu jeito de ser, viver, pensar, apoiados em valores próprios a seu pertencimento étnico-racial (SILVA et al., 2006), à sua condição social. São os valores de refúgio que permitiram a muitos colonizados sobreviver a toda e qualquer tentativa de aniquilação (MEMMI, 1973). Valores esses que garantiram aos africanos escravizados, arrancados de seus povos, constrangidos física e moralmente a fazer a viagem que se dizia sem retorno, viessem a edificar outros povos, os africanos da diáspora (Silva, 2006, p. 501).

Em um país onde a diversidade étnico-racial é uma característica marcante, o trabalho de pesquisadores e estudiosos como estes citados continua a ser uma luz-guia, lembrando-nos da importância de uma educação que celebre e respeite todas as identidades culturais e étnicas.

Wilma de Nazaré Baía (2022), pesquisadora de destaque na área da Educação das Relações Étnico-Raciais, é uma importante referência no Brasil. Sua contribuição tem sido fundamental para a compreensão das questões raciais no contexto educacional e para o desenvolvimento de estratégias voltadas à promoção da igualdade racial nas escolas. Reconhecida por sua pesquisa acadêmica dedicada às questões raciais, produziu uma série de estudos, artigos e publicações que analisam o racismo estrutural nas instituições educacionais e propõe soluções para promover uma educação mais inclusiva, que pudesse desenvolver programas e metodologias que capacitam educadores a lidar com a diversidade étnico-racial, enfatizando a importância da sensibilização cultural e do entendimento das dinâmicas raciais para promover um ambiente escolar mais acolhedor para todos os estudantes.

O Brasil, o país da mistura, representado como aquarela, é, também, o país do preconceito racial velado. Preto, branco, mulato, cafuzo, caboclo, índio, sarará ou chegado não são apenas meros índices de cor, são formas de identificação e de assunção de um lugar social diferenciado (Coelho, 2022). No Brasil, onde a diversidade étnico-racial é uma característica marcante, a promoção da ERER torna-se uma tarefa crucial. Nesse contexto,

educadores e pesquisadores buscam abordagens inovadoras para lidar com as complexas questões raciais. Dentro da Educação Crítica, como notamos nesta seção, essa abordagem pedagógica tem desafiado as estruturas de poder para promover conscientização social.

Wilma de Nazaré Coelho (2022) percebia a importância de desafiar os estereótipos, mas também de desconstruir as narrativas historicamente construídas sobre raça e etnia. Ao questionar essas representações, os estudantes são incentivados a pensar criticamente sobre as complexidades da identidade, minorias étnicas e raciais.

Na escuta relativa aos estudantes e percepções sobre o racismo, a quase totalidade não se vê como racista, embora, 100% tenham presenciado ou vivido discriminações raciais de toda ordem, não somente na escola, mas em todos os espaços sociais. Identificam racistas como pessoas próximas de si, que orbitam entre os seus espaços domésticos e aqueles social e geograficamente próximos. Ainda que essas estudantes apresentem compreensões nítidas sobre a existência do racismo no Brasil, em sua grande maioria se sentem despreparadas para enfrentá-lo na sua concretude: quando diante da situação de discriminação, parecem quase imobilizadas. Por vezes, fogem da situação (“vamos deixar pra lá”), caracterizam-na como “brincadeira” e outras aceitam-na como uma situação dada (Coelho, 2022, p. 9).

A educação crítica, conforme defendida por Coelho (2022), não se limita apenas a uma desconstrução superficial de estereótipos. Ela vai além, buscando criar uma conscientização profunda sobre as questões raciais. Ao entender as raízes históricas do racismo e suas manifestações contemporâneas, os sujeitos são capacitados para se tornarem agentes de mudança. A educação crítica oferece ferramentas para questionar as estruturas de poder e para defender uma sociedade mais igualitária. A abordagem crítica também enfatiza o diálogo intercultural e a empatia. Ao criar espaços de discussão aberta e respeitosa sobre as diferenças étnico-raciais, os sujeitos são incentivados a ouvir e aprender com as experiências dos outros. Esses diálogos promovem a compreensão mútua e ajudam a construir pontes entre diferentes grupos étnicos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais coesa e harmoniosa.

Além disso, foram discutidas algumas questões vinculadas à ERER, tais como racismo, preconceito, discriminação e protagonismo. Como resultado, identificou-se a conformação simultânea da origem da importância do saber historiográfico e do saber escolar para compreensão da ERER, inferimos que os conteúdos relacionados ao tópico em questão se limitam a um tempo pretérito, desvinculado da realidade e dos problemas vivenciados pelas estudantes. Debates sobre a realidade escolar a respeito de problemas como racismo e discriminação racial ficaram fora da contextualização dos conteúdos de História nas escolas pesquisadas (Coelho, 2022, p. 11-12).

Além de sua importância dentro do ambiente educacional, a Educação Crítica tem um potencial significativo para a transformação social e política. Ao criar cidadãos críticos e engajados, a Educação Crítica inspira a participação ativa na política e na sociedade. Os indivíduos educados criticamente são mais propensos a se envolver em movimentos sociais, a votar de forma informada e a defender políticas públicas que promovam a importância das EREER.

O legado de Wilma de Nazaré Baía Coelho (2022) se destaca pela importância crucial de pensar a Educação Crítica como uma ferramenta vital para trabalhar com as EREER. Ao desafiar estereótipos, criar conscientização, promover o diálogo intercultural e inspirar a transformação social e política, a Educação Crítica não apenas enriquece a experiência educacional, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao seguir o exemplo de Coelho (2022), educadores e estudantes podem não apenas aprender sobre as complexidades das relações étnico-raciais, mas também se tornarem agentes ativos na construção de um mundo mais tolerante para todos.

Salientamos que os autores aqui citados representam apenas uma seleção dos muitos que contribuíram para os estudos críticos sobre relações étnico-raciais na educação. Suas obras são valiosas para que possamos entender as complexidades e os desafios associados a essa área de pesquisa e oferecem perspectivas únicas sobre como abordar questões de raça e etnia no ambiente educacional, enfatizando a importância da conscientização, da transformação e da justiça social. Através de suas análises críticas e visões inovadoras, esses autores têm inspirado educadores, pesquisadores e ativistas a buscar uma educação mais equitativa e inclusiva.

### **3.2 Os deslocamentos epistêmicos trazidos pela lei para Educação das Relações Étnico-Raciais**

A Lei n.º 10.639/2003, como já pontuado na construção desta dissertação, tornou-se um marco importante na história da educação brasileira, pois estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas de ensino fundamental e médio.

Essa Lei trouxe deslocamentos epistêmicos importantes ao romper com o paradigma da lógica eurocêntrica no currículo para a formação de professores e, principalmente, para a educação das relações étnico-raciais no Brasil. Em seu escopo, determina:

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

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

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

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

[...]

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Essa legislação representa um avanço para a educação numa perspectiva antirracista ao romper com a visão eurocêntrica e monocultural que historicamente dominou o currículo e a prática pedagógica no ensino brasileiro.

A Lei também enfatiza a importância de valorizar e estudar a cultura afro-brasileira e africana em suas diversas manifestações, incluindo religião, música, dança, culinária, literatura, e contribuições históricas e científicas. Esse posicionamento epistêmico amplia o entendimento dos estudantes sobre a riqueza da cultura afrodescendente no Brasil e no continente africano.

Ao incluir conteúdos sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a Lei contribui para a desconstrução de estereótipos e preconceitos raciais. Ela promove uma compreensão mais profunda das contribuições dos afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira, combatendo a visão distorcida e discriminatória que muitas vezes é perpetuada na educação. A promoção da identidade e da autoestima da população afro-brasileira está intimamente ligada à inclusão de suas narrativas, historicidade, ancestralidade, cultura e contribuições no currículo escolar. Ao se reconhecerem representados nos conteúdos educativos, os indivíduos afro-brasileiros podem fortalecer sua identidade cultural e autoestima. Esse processo de valorização é essencial para o desenvolvimento emocional e psicológico, promovendo um senso de pertencimento e reconhecimento que contribui para a construção de uma autoimagem positiva e a valorização de suas raízes.

A implementação da Lei n.º 10.639/2003 teve um impacto significativo na EREER no Brasil. Datas importantes, como o 13 de Maio e o 20 de Novembro, passaram a ser momentos de grande representatividade para o movimento negro e para a educação, contribuindo para a

conscientização sobre a luta contra o racismo e a valorização da identidade afro-brasileira no contexto educacional.

O 13 de Maio, uma data em que a Lei Áurea foi assinada em 1888, representou historicamente a abolição da escravatura no Brasil. No entanto, a implementação da Lei n.º 10.639/2003 trouxe uma nova perspectiva para o currículo. Embora a abolição seja um marco importante na história do Brasil, a referida Lei destacou a necessidade de compreender a abolição não apenas como um ato de benevolência da monarquia, mas como parte de um processo mais amplo de luta e resistência do movimento negro. Isso desafia a narrativa tradicional e destaca a importância de considerar as experiências e a contribuição afrodescendentes na formação da sociedade brasileira. A sua implementação enfatizou a necessidade de examinar o período pós-abolição, no qual a população negra continua a enfrentar a discriminação e a desigualdade. O 13 de Maio, portanto, torna-se um momento para refletir sobre as complexidades da história racial do Brasil e as lutas contínuas por justiça e igualdade. “Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiras (as)” (Gomes, 2005, p. 43).

O dia 20 de Novembro é outra data significativa para o Movimento Negro e a Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil. Essa data marca a morte de Zumbi dos Palmares, líder do Quilombo dos Palmares, e é comemorado como o Dia da Consciência Negra. A implementação da Lei n.º 10.639/2003 reforçou a importância dessas datas como um momento de reflexão sobre a resistência negra no Brasil e sobre as contribuições significativas dos afrodescendentes para a sociedade brasileira. A data também se tornou um dia de celebração da cultura afro-brasileira e africana, com eventos, atividades educacionais e culturais que destacam a música, a dança, a culinária, as religiões afro-brasileiras, a literatura e outras expressões culturais. Isso promove a valorização da diversidade cultural e o combate ao racismo e à discriminação.

Nota-se então que a implementação da Lei n.º 10.639/2003 fortaleceu a importância do 13 de Maio como um momento para reavaliar a história da abolição da escravatura e do 20 de Novembro como um dia de celebração da cultura afro-brasileira e africana e de reflexão sobre a luta e resistência do movimento negro. Essas datas desempenham um papel fundamental na promoção da educação das relações étnico-raciais e na construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Sabemos que para uma sociedade que caminhe em direção à justiça social, é necessário romper com as violências e os estigmas que perpassam a constituição dos povos pretos no

contexto do Brasil. Romper com os estereótipos, compreender os conceitos de raça, racismo e diferenciar preconceito e discriminação são passos importantes.

É fundamental abordar as questões de raça e etnia a partir de uma perspectiva interseccional, como tem sido proposto por diversos autores. Fanon (2008), psiquiatra, filósofo e escritor, explorou profundamente a psicologia do racismo e a descolonização. Sua obra *Pele negra, máscaras brancas* analisa os efeitos do colonialismo e do racismo na identidade e autoestima dos indivíduos. Audre Lorde (1992), escritora, feminista e ativista afro-americana, escreveu extensivamente sobre a interseccionalidade de raça, gênero e sexualidade, destacando como essas identidades estão interconectadas e causam impacto direto na experiência humana.

Eduardo Bonilla-Silva (2009), sociólogo americano, em um de seus trabalhos sobre o conceito de “racismo daltônico”, evidencia como o racismo contemporâneo nega a existência de discriminação racial sistêmica. Por meio de suas teorias, como a de “racismo estruturalmente articulado”, Bonilla-Silva examina as formas pelas quais o racismo é mantido e perpetuado nas sociedades.

Já Kimberlé Crenshaw (1989), advogada e professora de direito, conhecida por cunhar o termo “interseccionalidade”, argumenta que as experiências das pessoas são moldadas por uma complexa interação de identidades, incluindo raça, gênero, classe e sexualidade, e que as políticas e práticas sociais devem levar em conta essas interseções, pois estas experiências complexas e multifacetadas para as pessoas. Peggy McIntosh (1989), pesquisadora e ativista conhecida por seu trabalho sobre privilégio branco, por sua vez, relata em seu artigo “Mochila invisível do privilégio branco” como as pessoas brancas frequentemente têm vantagens não reconhecidas devido às estruturas raciais da sociedade.

Esses autores, entre outros, oferecem *insights* valiosos sobre os conceitos de raça, estereótipos, racismo, preconceito e discriminação, sendo seus trabalhos essenciais para o avanço dos estudos nessa área. Compreender que o conceito de raça se refere a uma construção social que classifica indivíduos com base em características físicas, como cor da pele, textura do cabelo e traços faciais é fundamental para o entendimento das dinâmicas de poder e exclusão que moldam as relações sociais e perpetuam desigualdades.

Atualmente, muitos autores contemporâneos continuam a dissertar sobre o tema do racismo, abordando sua complexidade, manifestações e formas de combatê-lo. Chimamanda Ngozi Adichie (2019), escritora nigeriana, aborda questões de raça, gênero e identidade, entendendo que o racismo é uma construção social profundamente enraizada que perpetua desigualdades de base na raça. Em suas obras, Adichie (2019) argumenta que o racismo é um

sistema de discriminação e preconceito que afeta diversas esferas da vida das pessoas, incluindo oportunidades educacionais, emprego, justiça e representação na mídia.

Adichie (2019) descreve o racismo não apenas como atos individuais de discriminação, mas também como um sistema estrutural que perpetua estereótipos específicos e desigualdades sistemáticas. Ela enfatiza a importância de considerar as formas de resistir e desafiar as estruturas raciais que constituem a sociedade. Além disso, destaca a necessidade de uma narrativa inclusiva e autêntica que celebre a diversidade e reconheça o valor de todas as culturas e identidades raciais.

Preconceito refere-se a atitudes ou sentimentos negativos e infundados em relação a um grupo específico com base em características percebidas, como raça ou etnia. Audre Lorde (1992) examina o preconceito e como ele pode ser alimentado por estereótipos específicos e falta de compreensão entre os diferentes grupos sociais. O preconceito pode ser caracterizado como um julgamento prévio ou pré-julgamento de indivíduos ou grupos, baseado em estereótipos ou características imaginadas (Almeida, 2018). Trata-se de uma atitude negativa e irracional que se manifesta de forma desfavorável em relação a indivíduos pertencentes ao grupo estigmatizado. Tais opiniões estereotipadas, muitas vezes enraizadas em preconceitos culturais e sociais, são responsáveis pela formação de atitudes discriminatórias e injustas, perpetuando, assim, a marginalização e a exclusão social. O preconceito não se baseia em experiências pessoais ou em conhecimento real sobre o indivíduo, mas sim em generalizações simplificadas do imaginário preconceituoso e colonial, que resultam em tratamento discriminatório e outras violências.

É importante considerar o preconceito como um problema social, pois leva a uma série de problemas, incluindo discriminação, segregação e violência. Abordar o envolvimento do preconceito, desafiar estereótipos e promover compreensão intercultural podem ser ferramentas para construir uma sociedade menos preconceituosa. A conscientização sobre nossos próprios preconceitos e o esforço para superá-los são passos cruciais para criar um ambiente mais equitativo, porém, sabendo que nossa estrutura não acomoda grupos que são marginalizados, cabe ao Estado intervir para garantir qualidade de vida e extinção de preconceitos.

Observamos que a discriminação ocorre quando indivíduos ou grupos são tratados de maneira injusta e desigual com base em características percebidas, como raça. Por outro lado, os estereótipos são generalizações frequentemente simplificadas sobre um grupo específico de pessoas. Embora possam ser tanto positivos quanto negativos, na prática, tendem a ser negativos quando aplicados de forma ampla, desconsiderando a diversidade e a complexidade que existem

dentro do grupo em questão. Essa simplificação contribui para a perpetuação de preconceitos e desigualdades sociais, reforçando a marginalização de certos grupos.

Fanon (2018) e Lorde (1992) falam que os estereótipos podem moldar percepções e interações sociais, afetando as experiências de pessoas racializadas. O conceito de discriminação torna-se fundamental para entender as dinâmicas sociais e as disparidades de poder em uma sociedade.

A discriminação envolve não apenas atitudes ou sentimentos, mas ações concretas que são baseadas em categorias naturais e sociais, como raça, gênero, orientação sexual, religião ou classe social. Essas ações discriminatórias são realizadas sem serem consideradas como capacidades e méritos individuais da pessoa ou grupo afetado, perpetuando desigualdade e reforçando posições sociais.

É importante considerar que a discriminação pode ser tanto positiva quanto negativa. A discriminação positiva, também conhecida como ação afirmativa, envolve a adoção de medidas para corrigir desigualdades históricas e garantir oportunidades iguais para grupos marginalizados. No entanto, o foco principal do ponto de vista dessa seção é mostrar a discriminação negativa que é prejudicial e perpetua a exclusão e a desigualdade.

Além disso, a discriminação não é apenas umas especificidades individual, também é institucional e estrutural. Instituições sociais, como escolas, locais de trabalho e sistemas judiciais, podem perpetuar práticas discriminatórias (Almeida, 2018), mesmo que indivíduos dentro dessas instituições não tenham interesses discriminatórios. Isso é conhecido como discriminação institucional, em que políticas e práticas sistemáticas levam à exclusão e à desigualdade.

Para reforçar eficazmente a discriminação, é necessário analisar as diferenciações que sustentam e entender como esses mecanismos discriminatórios operam em diferentes contextos sociais. O reconhecimento e a conscientização sobre esses padrões são passos essenciais para promover uma sociedade mais justa.

Estereotipar é, de fato, um mecanismo de separação e classificação social que cria identidade por oposição. Ao rotular uma pessoa ou grupo com base em características percebidas, como classe social, cor, raça ou orientação sexual, os estereótipos são usados para simplificar e categorizar as complexidades das experiências humanas. Esse processo classificatório pode levar à criação de *in-group*<sup>10</sup> (grupo ao qual uma pessoa se identifica) e *out-*

---

<sup>10</sup> Os termos “in-group” e “out-group” são conceitos amplamente estudados no campo da psicologia social e foram popularizados por pesquisadores como Henri Tajfel e Muzafer Sherif. Esses conceitos são cruciais para entender características sociais como preconceito, discriminação e conflitos

*group* (grupo ao qual uma pessoa se opõe) e é frequentemente usado para estabelecer e fortalecer orientações sociais. Ao estereotipar alguém, as pessoas muitas vezes se sentem mais seguras e confortáveis em relação aos padrões sociais e culturais que conhecem. No entanto, essa simplificação e categorização prejudicam a compreensão genuína das complexidades individuais e das experiências variadas dentro de grupos. Além disso, o estereótipo pode ser internalizado por aqueles que são alvo dessas categorizações, levando a uma autoimagem distorcida e à supressão de identidades autênticas. Aqueles que são constantemente estereotipados podem sentir-se pressionados ao se conformar às expectativas impostas, o que pode prejudicar a autoaceitação e a autoestima.

Portanto, entender a natureza do estereótipo como um mecanismo de diferenciação e classificação é fundamental para desafiar as suposições específicas e trabalhar em direção a uma sociedade mais inclusiva e justa, onde a diversidade de experiências e identidades seja verdadeiramente valorizada e respeitada.

Esses conceitos são interconectados e complexos, e a compreensão aprofundada deles torna-se necessária para abordar as questões relacionadas à ERER.

### **3.4 O currículo escolar: subversão à lógica da Colonialidade Eurocentrada**

A subversão da lógica eurocêntrica no currículo escolar é uma discussão de suma importância para os estudos contemporâneos, especialmente no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais. Atualmente, a descolonização do currículo envolve rejeitar perspectivas eurocentrismo e introduzir narrativas e conhecimentos, indígenas, africanos e de outras culturas marginalizadas. Isso abrange não apenas a inclusão de figuras históricas e eventos relevantes, mas também uma revisão dos métodos de ensino para incorporar diferentes modos de pensamento e aprendizagem.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos

---

intergrupais e ajudam a explicar por que as pessoas frequentemente mostram preferências por membros de seu próprio grupo e, ao mesmo tempo, podem exibir atitudes negativas em relação a membros de grupos diferentes. Ver: Fernandes e Pereira (2018).

discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (Brasil, 2004, p. 6).

A falta de representação cultural e étnica no currículo escolar pode ter um impacto negativo na autoestima e na identidade dos alunos pertencentes a grupos marginalizados. Estudos mostram que a inclusão de modelos, figuras históricas e narrativas diversas no currículo podem fazer com os sujeitos se sintam conectados com a matéria e a valorizarem suas identidades.

As memórias presentes na história afrodescendentes são enriquecidas com costumes, mitologias e outros processos, que fazem com que os negros na diáspora possam se reinventar. “[...] como uma ferramenta que ajuda a visibilizar esses dispositivos de poder e como estratégia que tenta construir relações – de saber, ser, poder e da própria vida – radicalmente distintas” (Walsh, 2009, p. 23).

O currículo escolar muitas vezes perpetua estereótipos culturais e raciais e abordar esses estereótipos por meio de uma educação crítica pode ajudar os alunos a questionarem e desafiar narrativas específicas. Isso não apenas pode melhorar a compreensão intercultural, mas também promove a igualdade e a justiça social. Silva (2009) destaca uma questão crucial no contexto da educação: “o currículo escolar não é neutro, mas sim uma construção social que reflete e perpetua as normas, valores e posições presentes em uma determinada sociedade e em um período específico da história”. As narrativas incorporadas no currículo não são apenas veículos de conhecimento; elas também refletem e reforçam ideias sobre quem é valorizado e quem é marginalizado na sociedade.

Silva (2009) afirma em suas obras que o currículo escolar muitas vezes privilegia certos grupos sociais, como homens brancos de classes privilegiadas, enquanto marginaliza e exclui outros, como mulheres, pessoas negras, indígenas e aquelas de classes socioeconômicas desfavorecidas. Isso cria uma visão de mundo distorcida e injusta para a identidade dos sujeitos que não veem suas próprias culturas e experiências refletidas nos conteúdos ensinados. O currículo não reflete apenas as desigualdades sociais existentes, mas também reproduzidas. Ao apresentar certas perspectivas como universais e legítimas, ele avalia as estruturas de poder e reforça as disparidades sociais. Por exemplo, ao negligenciar contribuições significativas de figuras históricas não brancas ou de mulheres, o currículo perpetua estereótipos e preconceitos.

Diante desse cenário, muitos educadores, pesquisadores e ativistas defendem a desconstrução do currículo tradicional. Argumentam a favor da inclusão de perspectivas

diversas, histórias não contadas e conhecimentos indígenas e locais. A desconstrução do currículo implica questionar as narrativas dominantes e reconstruir o ensino para que ele seja mais representativo e que possa amparar a diversidade que é a constituição da sociedade brasileira. A educação pós-colonial surge como uma resposta a esse problema, incentivando assim os sistemas educacionais a questionarem, analisarem criticamente e desafiar as narrativas do currículo comum. Uma abordagem educacional transformadora visa não apenas informar, mas também capacitar e transformar os sujeitos em agentes de mudança, conscientes das injustiças sociais e capazes de agir contra elas.

[...] com o culto às cidades se decreta o desaparecimento do campo. Com o culto à industrialização se decreta o desaparecimento de outras formas de produção como ultrapassadas. Com o culto ao progresso científico se decreta o desaparecimento dos saberes ancestrais, da tradição e se pagam as vivências do passado e do presente. O mais grave é que se decreta o desaparecimento dos coletivos humanos que estão atolados nas vivências do presente e em formas de produção da existência supostamente pertencentes ao passado (Arroyo, 2011, p. 263).

O currículo escolar desempenha um papel fundamental na formação da identidade, perspectiva de mundo e compreensão do sujeito sobre sua própria história e identidade cultural. No entanto, em muitos contextos, o currículo é profundamente marcado pela colonialidade do poder, perpetuando narrativas eurocêntricas e marginalizando conhecimentos não europeus/ocidentais. Cabe aqui examinar a importância de descolonizar o currículo, subvertendo a lógica hegemônica e dando espaço a diferentes vozes e perspectivas.

Quijano (2005) propõe uma teoria da colonialidade do poder, argumentando que a colonialidade não é apenas uma questão histórica, mas também uma estrutura de poder contínua que perpetua a dominação epistêmica. A colonialidade influencia não apenas as estruturas sociais e políticas, mas também as formas de conhecimentos aceitas como ideal/positiva na sociedade. Silva (2009) e Marques e Calderoni (2020) destacam como o currículo eurocêntrico marginaliza saberes africanos e indígenas, perpetuando estereótipos e desigualdades. A descolonização do currículo envolve uma desconstrução crítica do discurso eurocêntrico, desafiando a ideia da superioridade de um conjunto de conhecimentos sobre outros.

[...] a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos

critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas inspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (Marques; Calderoni, 2020 *apud* Maldonado-Torres, 2020, p. 106, grifos dos autores).

A descolonização do currículo implica diretamente na valorização dos saberes locais e culturas subalternizadas. Incorporar essas perspectivas no currículo não apenas enriquece a experiência educacional, mas também empodera as comunidades marginalizadas, pois cria um ambiente educacional mais justo, inclusivo e representativo. Ao desafiar a colonialidade do poder e a epistemologia dominante, torna-se viável a criação de um espaço onde diversas culturas e saberes são abordados, respeitados e celebrados. A educação descolonizada não apenas capacita os sujeitos a compreender o mundo de forma mais ampla, mas também os prepara para se tornarem agentes de transformação em uma sociedade na qual visamos a igualdade dos povos.

Uma das formas de nos tornarmos uma comunidade de aprendizagem é compartilhar e receber as histórias uns dos outros; é um ritual de comunhão que abre nossas mentes e nossos corações. Quando compartilhamos de formas que contribuem para nos conectar, conhecermos melhor uns aos outros (hooks, 2020, p. 92).

A necessidade de organizar uma crítica ao mundo ocidental e reexaminar os projetos epistêmicos, desafiando as teorias clássicas da modernização, implicará em questionar não apenas o conhecimento em si, mas também os processos de significação e produção de saberes em países colonizados, confirmando seu caráter cultural, histórico e social. Esse pensamento crítico em relação ao mundo ocidental emerge como uma resposta necessária a essas narrativas dominantes impostas pelos colonizadores europeus. Tais narrativas dominantes não apenas reforçam a superioridade dos saberes ocidentais, mas também subalternizam e desvalorizam os conhecimentos não ocidentais.

Esse processo de descolonização epistêmica envolve o enfrentamento das estruturas de conhecimento impostas pelo colonialismo. Isso requer uma análise profunda dos encontros entre diferentes culturas desde os tempos de colonização até os dias de hoje. A descolonização cultural, por sua vez, significa considerar e valorizar as práticas, tradições e formas de conhecimentos que foram historicamente marginalizadas. Walsh (2009) destaca a necessidade de um processo contínuo de descolonização, desafiando a suposta superioridade conferida ao conhecimento do colonizador ocidental. Esse desafio não apenas questiona a validade intrínseca

desses conhecimentos, mas também busca afirmar a igualdade e a validade dos saberes que não pertencem ao continente europeu.

Estes sujeitos o que primeiro aprendem na escola é que não-são, por isso que o currículo e avaliação escolar não selecionam e nem validam suas culturas, e quando trazem algum elemento da cultura dos subalternizados, o fazem por dentro de uma hierarquização em que a cultura do branco eurocentrado sempre ocupa o lugar-tempo de referência tanto no currículo como na avaliação escolar (Silva, 2015, p. 15).

A crítica ao mundo ocidental e a busca por descolonizar o conhecimento não é apenas uma questão acadêmica; é um imperativo ético e social. Ao desafiar as estruturas de conhecimento dominantes, podemos criar um espaço em que todas as culturas e saberes sejam respeitados e valorizados. Esse processo não é apenas uma exclusão do passado colonial, mas também uma afirmação da dignidade e da igualdade de todas as culturas e povos.

### **3.5 Decolonialidade e a Descolonização do Currículo e os estudos Decoloniais**

A decolonialidade é um campo teórico e político que emerge como uma crítica ao colonialismo e ao pensamento eurocêntrico e que questiona não apenas a estrutura física do colonialismo, mas também a influência que o colonialismo exerce nas mentes e nas formas de conhecimento das pessoas. O movimento decolonial sugere que as nações e as culturas colonizadas continuem a ser influenciadas pelo pensamento e pelas estruturas impostas pelos colonizadores, mesmo após a independência política (Ballestrin, 2013).

A decolonialidade tem diversas dimensões e implicações, como por exemplo a crítica ao eurocentrismo. O pensamento decolonial critica a tendência eurocêntrica de ver o mundo a partir da perspectiva europeia, relegando outras culturas e formas de conhecimento para posições subalternas, e questiona a ideia de que o conhecimento ocidental é superior ao conhecimento indígena, africano, asiático ou de qualquer origem não europeia. Propõe a validação e o respeito pela diversidade epistêmica, além da necessidade de descolonizar o conhecimento, rejeitando narrativas e teorias que perpetuam visões colonialistas e abraçando perspectivas mais diversas e inclusivas. No mais, questiona a imposição de identidades coloniais e busca o resgate e a revitalização das identidades culturais e minorias autênticas das comunidades colonizadas.

A decolonialidade, por sua vez, refere-se ao processo de transformação de instituições políticas, educacionais e culturais que perpetuam estruturas e práticas coloniais em sistemas mais inclusivos e igualitários. Está intrinsecamente ligada à luta contra o racismo e outras

formas de discriminação, pois essas práticas muitas vezes têm raízes profundas no colonialismo. O pensamento decolonial tem influenciado diversas disciplinas, incluindo a filosofia, a antropologia, a educação, os estudos pós-coloniais e os estudos culturais. Muitos pesquisadores e ativistas argumentam que a descolonização do pensamento e das estruturas sociais é essencial para construir sociedades equitativas com a diversidade cultural. Para compreendermos isso é necessário mergulhar na genealogia do pós-colonialismo:

Depreendem-se do termo “pós-colonialismo” basicamente dos entendimentos. O primeiro diz respeito ao tempo histórico posterior aos processos de descolonização do chamado “terceiro mundo”, a partir da metade do século XX. Temporalmente, tal ideia refere-se, portanto, à independência, libertação e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo especialmente nos continentes asiático e africano. A outra utilização do termo se refere a um conjunto de contribuições teóricas oriundas principalmente dos estudos literários e culturais, que a partir dos anos 1980 ganharam evidência em algumas universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra (Ballestrin, 2013, p. 90).

O pós-colonialismo é um campo teórico interdisciplinar que surge como uma resposta crítica ao legado do colonialismo e do imperialismo. Ele se concentra em analisar as consequências culturais, sociais e políticas dos processos coloniais nas sociedades pós-coloniais, bem como nas sociedades colonizadoras. O pós-colonialismo também questiona as estruturas de poder, os discursos e as narrativas que foram estabelecidas durante o período colonial, buscando desafiar e subverter essas formações de dominação.

No contexto da América Latina, a autora Luciana Ballestrin (2013), em uma das suas obras, *América Latina e giro decolonial*, contribui para o campo do pós-colonialismo, especialmente no que se refere à perspectiva decolonial. O pós-colonialismo, nesse sentido, não apenas analisa os impactos do colonialismo, mas também propõe estratégias e abordagens para descolonizar as mentes, as instituições e as estruturas sociais nas sociedades pós-coloniais.

Ballestrin (2013) discute como a teoria pós-colonial, quando aplicada à América Latina, desafia as narrativas dominantes e eurocêntricas, reconhecendo a importância das perspectivas locais e indígenas. Ela também aborda como o pós-colonialismo se entrelaça com o movimento decolonial, que busca não apenas analisar as estruturas coloniais, mas também transformá-las para construir sociedades mais justas.

Mesmo que não linear, disciplinado e articulado, o argumento pós-colonial em toda sua amplitude histórica, temporal, geográfica e disciplinar percebeu a diferença colonial e intercedeu pelo colonizado. Em essência, foi e é um

argumento comprometido com a superação das relações de colonização, colonialismo e colonialidade (Ballestrin, 2013, p. 91).

No contexto pós-colonial, as identidades são frequentemente examinadas em termos de hibridismo cultural, resistência, subalternidade e diáspora. Além disso, o pós-colonialismo também explora as complexidades das relações interculturais, as políticas de memória e as estratégias de empoderamento das comunidades marginalizadas. É importante ressaltar que o pós-colonialismo é um campo vasto e diversificado e diferenças que atuam de diversas maneiras, tornando-se uma lente crucial para entender as dinâmicas sociais e culturais nas sociedades pós-coloniais.

A “tríade francesa” composta por Franz Fanon, Aimé Césaire e Albert Memmi desempenhou um papel revolucionário. Fanon foi um psicanalista, filósofo e revolucionário nascido na Martinica. Ele desempenhou uma função fundamental na teoria pós-colonial, explorando temas de identidades, colonialismo e descolonização. Seus trabalhos como *Pele negra, máscara branca* e *Os condenados da Terra* analisam os efeitos psicológicos e sociais do colonialismo e é considerado como um clássico na literatura pós-colonial.

Aimé Césaire foi um poeta e político nascido na Martinica, conhecido por seu papel no movimento literário da Negritude, que celebrava a cultura africana e afro-caribenha. Sua obra *Discurso sobre o colonialismo* é uma crítica poderosa ao colonialismo europeu e suas ramificações culturais e sociais. Já Albert Memmi é um escritor e professor tunisiano de origem judaica. Seu trabalho, especialmente o livro *Retrato do colonizado*, oferece uma análise profunda das relações coloniais, examinando o impacto psicológico e social do colonialismo na mente dos colonizados.

Esses autores são frequentemente citados na literatura pós-colonial devido à sua influência significativa e à forma como deram voz aos colonizados em uma época em que suas experiências e perspectivas eram frequentemente silenciadas. Suas obras continuam a ser relevantes e promissoras para estudiosos e ativistas engajados na descolonização do pensamento e da prática. Tais linhas de pensamento se perpetuaram até os dias de hoje.

Ballestrin (2013) destaca outro movimento importante no campo da decolonialidade: o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), um coletivo de pensadores latino-americanos que desempenhou um papel fundamental na formulação e disseminação do pensamento decolonial. Composto no final da década de 1990, o grupo é formado uma rede internacional de acadêmicos e intelectuais comprometidos com a crítica às estruturas coloniais de poder. Um dos principais trabalhos associados ao grupo é o livro *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências*

*sociais, perspectivas latino-americanas*, publicado em 1998 e organizado por Aníbal Quijano e outros membros do M/C, que oferece uma análise crítica do eurocentrismo nas ciências sociais a partir de perspectivas latino-americanas.

O grupo foi fundado por intelectuais como Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Dignolo, Catherine Walsh, entre outros. Eles se reuniram para compensar as ciências sociais, questionando a influência do colonialismo nas estruturas de conhecimento e nos sistemas sociais da América Latina e de outras regiões colonizadas. Os membros do M/C argumentam que a modernidade e a colonialidade estão interligadas e inseparáveis. A modernidade não é apenas um período histórico ou um estágio de desenvolvimento, mas também uma forma específica de entender o mundo e as relações sociais, que têm suas raízes no colonialismo europeu. Eles enfatizam que as estruturas de poder, os sistemas de conhecimento e as formas de subjetividade criados durante o período colonial ainda persistem e influenciam a vida das pessoas nas sociedades pós-coloniais (Ballestrin, 2013).

O trabalho do Grupo Modernidade/Colonialidade teve um impacto profundo nas ciências sociais, especialmente nos estudos pós-coloniais e nos estudos culturais. Eles ajudaram a transformar a maneira como pensamos sobre identidade, poder, conhecimento e colonialismo, promovendo uma abordagem mais crítica e sensível à diversidade cultural e ao legado colonial na América Latina e em todo mundo.

Conceitos fundamentais associados ao grupo M/C incluem a decolonialidade do poder, a decolonialidade do saber e a decolonialidade do ser. A decolonialidade do poder se refere à crítica às estruturas de poder que foram estabelecidas durante o período colonial e que continuam a operar de maneiras diversas na contemporaneidade. O conceito inclui as análises das relações de dominação, a exploração econômica e a forma como essas relações persistem em sistemas políticos, sociais e culturais.

A decolonialidade do saber questiona as hierarquias de conhecimentos que foram estabelecidas durante o processo de colonização, isso envolve desafiar a centralidade do conhecimento eurocêntrico e reconhecer e valorizar epistemologias não ocidentais. A decolonialidade do saber busca diversificar as formas de conhecimento, promovendo uma abordagem mais plural.

Já a decolonialidade do ser aborda a construção de identidades e subjetividades a partir de uma perspectiva crítica que considera as influências das colonialidades, isso envolve uma reflexão sobre como as categorias de raça, gênero, classe e outras são socialmente construídas e como essas construções impactam a experiência humana (Ballestrin, 2013).

Esses conceitos estão interconectados e são fundamentais para entender como as relações coloniais continuam a moldar o mundo contemporâneo. A proposta é descolonizar não apenas os territórios físicos, mas também os territórios do conhecimento, do poder e da subjetividade. A abordagem decolonial busca abrir espaço para vozes e perspectivas historicamente silenciadas, desafiando as narrativas hegemônicas e promovendo uma compreensão oposta ao ocidentalismo. O giro decolonial, como ficou conhecido esse movimento intelectual acadêmico, contribui para a virada nas abordagens teóricas, questionando as estruturas eurocêntricas dominantes e promovendo perspectivas que levem em conta as experiências e os conhecimentos não eurocêntricos.

Com base nessas breves conceituações, é possível antever que a transposição do presente debate da colonialidade é para situar as contribuições de teorias e conceitos que rompam com a lógica tradicional e caminhem mais próximos dos estudos das EREER, conscientes de que a herança do colonialismo deixou marcas profundas nas sociedades pós-coloniais, incluindo a América Latina e partes da África, onde a população negra foi frequentemente moldada por estruturas de poder colonial. No entanto, os teóricos pós-coloniais promoveram a decolonialidade como uma forma de ressignificar e de reafirmar as questões raciais.

A colonialidade é uma perspectiva que desafia a lógica colonial, questionando o legado do colonialismo e suas representações. Fanon (1961) enfatizou a necessidade de romper com a alienação colonial e criar uma narrativa negra emancipada sob o argumento de que a libertação psicológica é um passo essencial para a emancipação política. Já Aimé Césaire destacou como o colonialismo deturpou a imagem do negro, demonizando-o e convocou os negros para abraçarem sua herança cultural e se reconectarem com suas raízes africanas, ressignificando sua subjetividade por meio do movimento da Negritude. Quijano, por sua vez, argumentou que a colonialidade do poder persiste nas sociedades pós-coloniais, influenciando como as populações diaspóricas são construídas. Ele propôs a descolonização das estruturas de poder e conhecimento, permitindo perspectivas autênticas e não colonizadas.

Se faz necessária uma desconstrução dos preconceitos preconcebidos durante o processo de constituição de sujeitos, de modo a buscar narrativas e representações empoderadas.

E como construir ou afirmar a identidade negra em uma sociedade em que se encontram arraigados valores eurocêntricos, em que tudo que se relaciona com o negro é inferiorizado? Precisa-se compreender que a construção dessa identidade nos leva a entender as relações sociais que fazem parte da vida dos sujeitos, sejam brancos ou negros (Marques, 2018, p. 10).

Como afirmar que a Lei n.º 10.639/2003 teve impacto direto na formação de identidades negras fortalecidas? Marques (2018) levanta questões muito importante em seu artigo no âmbito da educação superior. A inclusão da história e da cultura afro-brasileira desde o ensino fundamental contribui para a formação da consciência racial desde a infância. Isso pode levar mais estudantes negros a buscarem o ensino superior, fortalecendo sua identidade e autoestima. Marques (2018) argumenta que, ao ingressarem no ensino superior, estudantes negros podem sentir-se mais representados e valorizados, o que é extremamente significativo. Esse processo é crucial, pois permite que esses estudantes encontrem modelos e referências que ressoem com suas próprias vivências.

A educação sobre a história e cultura afro-brasileira ajuda todos os estudantes, não apenas os negros, a compreenderem melhor a contribuição dos afrodescendentes para sociedade brasileira, o que resulta em uma apreciação mais profunda e respeitosa pelas culturas afro-brasileiras. A presença de estudantes negros e a inclusão do conteúdo afro-brasileiro nas IES pode contribuir para a pesquisa e para a produção de conhecimentos externos para as questões negras. Isso fortalece a identidade negra e promove a visibilidade de temas relacionados à população negra no ambiente acadêmico (Gomes, 2017).

Ao reconhecerem a contribuição das culturas afro-brasileira e africana, podem, assim, promover uma valorização geral da multiculturalidade, o que é benéfico. Por fim, a implementação da Lei n.º 10.639/2003 na educação básica pode ter um impacto significativo no contexto da educação superior, pois contribui para a formação de uma geração de sujeitos mais conscientes de questões raciais, mais confiantes em sua identidade e mais interessados em promover a igualdade racial e a diversidade cultural na sociedade, rompendo com os padrões de representações do imaginário social que colocam a população negra e tudo que se refere a ela de forma marginalizada e inferiorizada.

No contexto da produção científica, a inclusão da história e da cultura afro-brasileira no currículo oficial incentiva pesquisadores a explorarem novas áreas de estudo, ampliando o campo de pesquisa em disciplinas como História, Sociologia, Antropologia, Educação, e outras. A Lei incentiva pesquisadores a explorarem temáticas relacionadas à cultura e a uma educação não eurocêntrica, influenciando a produção acadêmica ao contribuir para a criação de um ambiente de pesquisa mais diversificado e comprometido com a promoção da igualdade racial na região Centro-Oeste.

## **SEÇÃO 4 – A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE**

A Região Centro-Oeste do Brasil é uma das cinco regiões geográficas do país e é composta pelos estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e pelo Distrito Federal, onde está localizada a capital do Brasil, Brasília. Essa região possui uma grande diversidade tanto em termos geográficos quanto culturais e desempenha um papel importante na economia, na política e na sociedade.

A economia da Região Centro-Oeste é fortemente impulsionada pelo agronegócio. Os estados da região são grandes produtores de grãos como soja, milho e algodão, além de serem importantes na criação de gado, especialmente em Mato Grosso. A região também possui uma indústria extrativista significativa. Mato Grosso e Goiás possuem importantes reservas minerais, incluindo ouro, nióbio e fosfato, o que contribui para a economia da região. Devido à localização estratégica de Brasília, a região Centro-Oeste é um importante centro de transporte e logística, com uma infraestrutura desenvolvida de rodovias e ferrovias.

Brasília, a capital do Brasil, está localizada na Região Centro-Oeste e é o centro das atividades políticas do país. É onde o governo federal está sediado, incluindo a residência do presidente da República e os principais órgãos governamentais. Além disso, os estados da região têm seus governos próprios e legislativos estaduais.

A Região Centro-Oeste é uma das menos populosas do Brasil, com uma densidade populacional relativamente baixa em comparação com outras regiões do país. No entanto, a população é diversificada, incluindo povos indígenas, quilombolas e imigrantes de várias origens. A qualidade de vida na região pode variar consideravelmente, com áreas urbanas mais desenvolvidas e áreas rurais menos desenvolvidas.

A cultura da Região Centro-Oeste reflete a diversidade do povo brasileiro. Ela é influenciada pela cultura indígena, afro-brasileira e pelas tradições dos colonizadores europeus. A música e a dança desempenham um papel importante na cultura local, com destaque para os ritmos regionais como o sertanejo e o chamamé. Além disso, a região abriga festivais e eventos culturais que celebram sua rica herança.

A Região Centro-Oeste do Brasil é uma parte fundamental do país, desempenhando um papel significativo na economia e na política nacional. Sua diversidade geográfica e cultural torna uma região interessante e única do contexto brasileiro.

A recepção das políticas públicas de direitos humanos na Região Centro-Oeste do Brasil pode variar de acordo com os diferentes setores da sociedade. Como a região é fortemente impulsionada pelo agronegócio, políticas públicas que visam à proteção ambiental, aos direitos dos trabalhadores rurais e das comunidades indígenas podem encontrar resistência de alguns segmentos ligados ao setor agropecuário. Isso ocorre porque em alguns casos as políticas de direitos podem entrar em conflito com os interesses econômicos, como a expansão agrícola em terras indígenas ou áreas de preservação ambiental.

No entanto, é importante notar que há uma diversidade de opiniões na região. Existem organizações da sociedade civil e acadêmica e ativistas, e até mesmo produtores rurais, que apoiam políticas públicas de direitos humanos, apoiando a importância de garantir condições dignas de trabalho, acesso à educação, saúde e moradia para todos, independentemente de suas atividades econômicas (Fernandes, 2000)<sup>11</sup>.

A região enfrenta desafios relacionados a desigualdades socioeconômicas, discriminação racial e questões fundiárias que impactam diretamente as comunidades indígenas e quilombolas. O Centro-Oeste abriga diversas comunidades indígenas, e muitas delas enfrentam desafios relacionados à demarcação de terras, exploração de recursos naturais e preservação cultural. Políticas de reparação históricas para essas comunidades podem envolver a demarcação e proteção de terras, o respeito aos direitos culturais e a promoção de condições de vida dignas (Silva, 2018).

Comunidades Quilombolas historicamente enfrentam discriminação, exclusão e dificuldades no acesso à terra. Para abordar esses desafios, é fundamental implementar políticas externas que reconheçam e valorizem os recursos históricos dessas comunidades, incluindo a titulação de terras, investimentos em infraestrutura e acesso a serviços básicos. Além disso, iniciativas educacionais e de conscientização são essenciais para combater o preconceito e a discriminação racial. Isso inclui a promoção da diversidade cultural nas escolas, a implantação de políticas afirmativas no ensino superior e a disseminação de informações sobre a história e a contribuição das populações negras e indígenas.

O problema não está, portanto, na falta de políticas públicas, tampouco orientações para implementá-las, mas em projeto de sociedade que ainda se faz dominantes, projeto esse que tenta eliminar as diferenças étnico-raciais, folclorizar as marcas culturais, sabedoria, conhecimentos, tecnologias que não de raízes europeias (Silva, 2019, p. 135).

---

<sup>11</sup> Bernardo Marçano Fernandes é um geógrafo e pesquisador focado em temas como movimentos sociais no campo, conflitos agrários e direitos humanos.

O trecho destaca de maneira perspicaz a complexidade das relações étnico-raciais na sociedade brasileira, especialmente em ambientes educacionais. A Lei n.º 10.639/2003, em suas perspectivas regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação, representa avanços importantes ao estabelecer diretrizes para a inclusão e valorização das culturas afro-brasileiras.

Nesse contexto das relações étnico-raciais na região Centro-Oeste, é fundamental destacar os programas de Pós-Graduação em Educação das universidades federais, como UFMS, UFMT, UFG, UnB e UFGD. É essencial compreender o processo de criação e consolidação desses programas na região, bem como o impacto que as EREER terão nas produções acadêmicas analisadas em cada um desses programas. Essa análise permitirá uma reflexão mais profunda sobre as contribuições para a promoção da diversidade e da inclusão no âmbito educacional.

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS foi criada em 1979, mas sua história remonta a períodos anteriores, com instalações de cursos superiores na região desde a década de 1960. A UFMS foi construída em uma fusão de faculdades e escolas isoladas que já operavam em Mato Grosso do Sul, um estado criado em 1977 após divisão do antigo estado de Mato Grosso.

Inicialmente, a UFMS oferecia cursos em diversas áreas do conhecimento, visando atender às necessidades educacionais e de desenvolvimento regional. Com o passar dos anos consolidou-se como uma instituição de ensino superior importante no Centro-Oeste brasileiro, ampliando sua estrutura física e acadêmica.

O programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS começou a ser estruturado nos anos seguintes à sua criação, acompanhando o crescimento e a consolidação da universidade. Os programas de pós-graduação geralmente surgem em resposta à demanda por formação avançada e especializada em diferentes áreas do conhecimento, e a Educação não foi exceção. A necessidade de formação de professores e pesquisadores qualificados impulsionou o desenvolvimento desses programas. No contexto da UFMS, o programa de pós-graduação foi se expandindo e diversificando ao longo dos anos, incorporando novas linhas de pesquisa e colaborando para a formação de docentes e pesquisadores na área educacional. Os primeiros anos do programa podem ter sido desafiadores, com a necessidade de estruturação de corpo docente qualificado, laboratórios e infraestrutura adequada para pesquisa, mas hoje o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS certamente possui uma história rica, contribuindo não apenas para a formação de mestres e doutores, mas também para o avanço do conhecimento científico na área educacional, com pesquisas que visam impactar não só localmente, mas também nacional e internacionalmente.

Assim como a UFMS, a Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT tem uma história que reflete o desenvolvimento da educação superior no estado. Fundada em 1970, a UFMT foi criada a partir também de fusão de instituições de ensino superior já existentes em Cuiabá e em outras regiões de Mato Grosso. Essa fusão foi um passo importante para consolidar a estrutura universitária no estado, unindo diferentes faculdades e escolas em uma única universidade federal.

O objetivo inicial da UFMT era proporcionar educação superior de qualidade para atender às demandas educacionais e de desenvolvimento de Mato Grosso. Ao longo dos anos, a universidade expandiu sua oferta de cursos em diversas áreas do conhecimento, contribuindo significativamente para a formação de profissionais qualificados e para o desenvolvimento científico e cultural da região. O Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT foi estabelecido para atender à necessidade de formação avançada de professores, pesquisadores e gestores educacionais. Inicialmente, o programa enfrentou desafios comuns a iniciativas novas, como a formação de corpo docente, a estruturação de linhas de pesquisa relevantes e a criação de uma infraestrutura adequada para a pesquisa em educação.

Contudo, o programa se consolidou e expandiu suas atividades, oferecendo oportunidades para formação de mestres e doutores que contribuem tanto para a prática educacional quanto para o avanço teórico da área. As pesquisas realizadas no programa têm muito impacto, revelando questões educacionais importantes para o contexto de Mato Grosso e além.

A compreensão do contexto e da criação desses programas evidencia a necessidade de um aprofundamento nas pesquisas, nos objetos de investigação e nos processos de descolonização das ciências eurocentradas. É crucial reconhecer a relevância dos materiais produzidos na diáspora, que requerem uma elaboração e exploração mais cuidadosas juntamente nos espaços de formação de pesquisadores e cientistas.

Nesse contexto do Centro-Oeste, a Universidade Federal de Goiás – UFG foi fundada em 1960 e criada para atender à crescente demanda por ensino superior na região. Inicialmente, a universidade começou suas atividades oferecendo curso em diversas áreas do conhecimento com o objetivo de formar profissionais capacitados e promover o desenvolvimento científico, cultural e social da região.

Ao longo das décadas, a UFG expandiu suas unidades acadêmicas e fortaleceu sua estrutura física e administrativa. Isso permitiu não apenas o aumento das ofertas de cursos de graduação, mas também a criação e o desenvolvimento de programas de pós-graduação em várias áreas, incluindo a Educação, que visam à formação qualificada de profissionais e

pesquisadores, atendendo à demanda por educadores especializados. O programa se consolidou e tem contribuído de forma bastante significativa para o campo educacional e científico, sendo reconhecido nacionalmente pela qualidade de suas pesquisas e pela formação de profissionais altamente qualificados. Os pesquisadores do programa de educação da UFG abordam uma variedade de temas relevantes para a educação, contribuindo para o avanço teórico e prático para todo o país.

Assim, a história da UFG e de seu Programa de Pós-Graduação em Educação reflete não apenas o crescimento da própria universidade, mas também o papel crucial desempenhado pela instituição na promoção da educação superior e na produção de conhecimento científico no estado de Goiás.

Encontramos também na região a Universidade Federal de Brasília – UnB, fundada em 21 de abril de 1962 como parte dos esforços do governo brasileiro para descentralizar o ensino superior no país. A criação da UnB foi impulsionada pela visão educacional progressista de figuras como Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, que buscavam estabelecer uma universidade de excelência capaz de promover o desenvolvimento nacional por meio da educação e da pesquisa.

Desde a sua fundação, a UnB adotou um modelo inovador de organização acadêmica, com a implementação do sistema de ciclos e a ênfase na interdisciplinaridade. Isso permitiu uma integração mais fluida entre áreas do conhecimento, estimulando o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares e a formação de profissionais capazes de lidar com desafios complexos da sociedade. O Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB foi criado para atender à demanda por especialização na região. Desde os primeiros anos, o programa se destacou pela qualidade de seu corpo docente e pela diversidade de linhas de pesquisas oferecidas. A UnB, como centro de referência acadêmica, atraiu estudiosos e intelectuais que contribuíram significativamente para o avanço da educação no Brasil.

Com o passar do tempo, o programa de Pós-Graduação em Educação da UnB expandiu suas atividades, fortalecendo parcerias nacionais e internacionais e consolidando sua posição como um dos programas mais renomados do país na área educacional. As pesquisas desenvolvidas abordam uma ampla gama de temas, refletindo as necessidades educacionais do Brasil contemporâneo e contribuindo para a formulação de políticas públicas educacionais.

Além disso, a UnB tem desempenhado um papel importante na formação de lideranças educacionais e na produção de conhecimento que impacta diretamente a prática em diversas regiões do Brasil. O compromisso da universidade com a excelência acadêmica e a inovação continua a ser uma marca distintiva de seu Programa de Pós-Graduação em Educação,

refletindo seu papel central na promoção do desenvolvimento humano social por meio da educação.

Por fim, citamos a Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Criada em 2005 com o objetivo de atender à demanda crescente por ensino superior na região sul de Mato Grosso do Sul, especialmente na cidade de Dourados e arredores, é uma instituição relativamente jovem no cenário das universidades federais brasileiras.

A criação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) foi oficializada por meio de um projeto de lei que autorizou o desmembramento da Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). A nova instituição, vinculada ao Ministério da Educação, teve como objetivo expandir o ensino superior público, promover pesquisas e atividades de extensão, com sede no município de Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul.

O projeto de lei estabeleceu que a UFGD absorveria automaticamente os cursos e o patrimônio do campus de Dourados e do Núcleo Experimental de Ciências Agrárias da UFMS. Os estudantes e servidores também foram transferidos para a nova instituição, garantindo continuidade das atividades acadêmicas e administrativas. Para sua gestão, foram criados os cargos de Reitor, Vice-Reitor e um amplo quadro funcional, incluindo 480 professores, 96 médicos, 279 técnicos de nível superior e 608 técnicos de nível médio.

A estrutura organizacional da UFGD foi planejada para seguir o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Além disso, os recursos financeiros seriam provenientes de dotações orçamentárias da União, parcerias, doações e receitas geradas por serviços prestados. A proposta também previu a criação de um hospital universitário, ampliando o atendimento médico e prático na região.

A implantação da UFGD foi planejada para ocorrer em etapas, com duração de quatro anos, e custos crescentes, estimando-se o valor total de R\$ 48 milhões anuais para sua plena operação. No contexto regional, a UFGD foi concebida como uma resposta à alta demanda por educação superior em Dourados e nos 37 municípios vizinhos, abrangendo uma população de cerca de 800 mil pessoas. A iniciativa também considerou aspectos culturais, como a presença significativa de populações indígenas Guarani e a proximidade com a fronteira com o Paraguai, fomentando estudos e iniciativas voltadas para as peculiaridades locais.

A criação da UFGD simbolizou um importante avanço para a educação e o desenvolvimento socioeconômico da região, ao ampliar a oferta de ensino superior público e contribuir para a geração de conhecimento e inovação.

Antes da criação da UFGD, a região já contava com algumas iniciativas de ensino superior, mas a fundação da universidade federal trouxe um novo impulso para o

desenvolvimento acadêmico, científico e cultural local. A UFGD iniciou suas atividades oferecendo curso de graduação em diversas áreas do conhecimento, visando não apenas à formação de profissionais, mas também ao desenvolvimento socioeconômico regional. O Programa de Pós-Graduação foi criado para atender à crescente demanda por formação avançada, inicialmente por meio da pesquisa científica e da qualificação de profissionais. Ao longo dos anos, observam-se avanços significativos nas políticas de acessibilidade e inclusão, tornando-o uma referência nas áreas das ciências humanas e sociais. Essa evolução reflete o compromisso do programa com a promoção de um ambiente acadêmico mais inclusivo e diversificado.

Atualmente, o programa de Pós-Graduação em Educação continua a se desenvolver, fortalecendo parcerias e ampliando suas linhas de pesquisa para acompanhar as demandas e os desafios contemporâneos da educação. O Programa segue na busca pelo fortalecimento das suas regionalidades, considerando que se localiza em um território que possui uma das aldeias urbanas indígenas mais populosas do Brasil. Assim, nota-se a importância de os estudos científicos também se pautarem nessas questões, de modo a trazer avanços e contribuição para a melhoria da qualidade de vida e desempenhando papéis importantes nas áreas socioeconômico da Grande Dourados e região.

Apesar das diferenças culturais e sociais, existem vários pontos similares entre as universidades mencionadas (UFMS, UFMT, UFG, UnB e UFGD) e seus respectivos programas de pós-graduação em Educação. Todas as universidades têm como objetivo principal oferecer formação avançada em Educação através de seus programas de pós-graduação. Isso inclui a preparação de mestres e doutores para atuarem como professores, pesquisadores e gestores educacionais. Os PPGEDU nessas universidades têm um foco significativo no desenvolvimento de pesquisa científica na área educacional, contribuindo para a produção de conhecimento acadêmico que pode impactar tanto localmente quando nacionalmente. Nesse contexto, muitas dessas instituições valorizam a interdisciplinaridade em seus programas de pós-graduação, incentivando abordagens que cruzam diferentes áreas do conhecimento para atender melhor os desafios educacionais.

Os PPGEDU nessas universidades buscam contribuir para formulação e implementação de políticas públicas educacionais, visando melhorar a qualidade da educação em suas respectivas regiões de influência. Os Programas também têm o compromisso com a inclusão social e o desenvolvimento regional por meio da educação superior e desempenham uma função ao oferecer formação acadêmica de alto nível que possa beneficiar as comunidades locais e regionais, além de buscar sempre manter altos os padrões de qualidade acadêmica em seus

programas, atraindo estudantes e pesquisadores de diversas partes do país. No mais, os PPGEDU têm como objetivo comum aprimorar a educação por meio de pesquisas que informem práticas pedagógicas mais eficazes e fundamentem políticas educacionais sólidas, contribuindo, assim, para o desenvolvimento do pensamento crítico na educação e na sociedade.

No entanto, como Silva (2018) aponta, o desafio está além da existência das políticas e diretrizes. Ele reside na implementação efetiva dessas medidas em um contexto social e educacional muitas vezes marcado por uma visão dominante que tende a minimizar ou folclorizar as contribuições culturais e históricas dos povos afrodescendentes e indígenas.

#### **4.1 O que dizem as pesquisas sobre a Lei n.º 10.639/2003 e a educação das relações étnico-raciais produzidas na Região Centro-Oeste**

Araujo (2015) discute que os temas relacionados às EREER têm sido apresentados em estudos acadêmicos e até mesmo em documentos legais ou suplementares redigidos por instituições gestoras da educação no Brasil. O uso da Lei n.º 10.639/2003 representa um marco histórico na educação, sendo associada e reconhecida como um símbolo de importantes reivindicações do Movimento Negro durante o século 20.

Nesse sentido, tornam-se relevantes alguns apontamentos referentes às pesquisas acerca da implementação dos conteúdos relacionados à EREER e que reiteram a Lei n.º 10.639/2003. Após análise de dados acerca da expansão do sistema educacional brasileiro, Marcelo Paixão (2008, p. 48) pontua que podemos concluir que essa expansão

[...] não se traduziu na superação das iniquidades raciais. Sinteticamente, portanto, podemos salientar que o conjunto de indicadores educacionais estudados reflete:

- um ingresso mais tardio na rede ensino por parte dos negros comparativamente aos estudante brancos
- uma saída mais precoce dos afrodescendentes do sistema de ensino;
- um nível de aproveitamento da rede de ensino inferior entre os negros do que entre os brancos, o que se refletiu nas taxas de escolaridade líquida, eficácia do sistema de ensino e de adequação dos jovens às series esperadas;
- um nível de reingresso no sistema escolar, por parte das pessoas de faixas etárias mais adiantadas, menos intensivo entre os afrodescendentes do que de seus compatriotas do outro grupo racial.

Retomando as constatações de Araujo (2015), que aborda o contexto político atual e os retrocessos decorrentes de uma onda conservadora que afeta os estudos das EREER, tornam-se evidentes os desafios a serem enfrentados, bem como a necessidade de desenvolver novas

estratégias por parte de educadores, pesquisadores e grupos sociais comprometidos com a luta contra o racismo e a promoção da diversidade étnico-racial.

Os estudos levantados por Julvan Moreira de Oliveira, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e líder do grupo de Pesquisa em Antropologia, Imaginário e Educação (ANIME) e vice-coordenador do GT-2 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) (2015-2017), mostram a relevância das temáticas relacionadas com a Educação e Relações Étnico-raciais.

Ao longo de seus quinze anos de existência, o GT-21 da ANPED apresenta as seguintes informações relevantes a nível nacional:

Dos temas patentes, ou seja, que mais surgiram nos trabalhos apresentados no GT-21 ao longo das 13 Reuniões Anuais, da 27ª à 37ª, estão a de Ações Afirmativas e/ou Cotas, com 24 trabalhos aceitos, sobre Identidade, 23 trabalhos, a de Educação quilombola, 12 trabalhos, sobre a Educação Indígena foram 11 trabalhos e a respeito do Cotidiano Escolar, 10 trabalhos. Essas temáticas estão presentes em quase a metade de todos os artigos aprovados. (Oliveira, 2015, p. 142).

Ao consultar o banco de dados de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) utilizando a palavra-chave "Lei n.º 10.639/2003", identificou-se um total de 554 artigos e apenas uma dissertação, abrangendo o período de 2001 a 2023. Esse dado evidencia uma produção acadêmica considerável sobre o tema em termos gerais. No entanto, essa quantidade de publicações contrasta com o número de pesquisas encontradas nos programas de pós-graduação em educação da região Centro-Oeste, onde a presença da Lei n.º 10.639/2003 como objeto central de investigação é significativamente mais limitada.

Entre as pesquisas analisadas nos PPGEDUs, algumas fazem referência à Lei, mas frequentemente ela é abordada de maneira tangencial, sem ser o foco principal dos estudos. Em outros casos, a Lei é mencionada como uma conquista histórica do Movimento Negro no Brasil, destacando seu papel simbólico na luta por equidade racial. Apesar de duas décadas terem se passado desde sua promulgação, ainda é evidente que os estudos relacionados às questões raciais continuam a priorizar temáticas como identidade negra, representatividade da população negra e os desafios enfrentados, como o encarceramento desproporcional. Esses temas, amplamente refletidos no banco de dados da CAPES, demonstram a relevância das questões raciais na pesquisa acadêmica, embora sugiram uma necessidade de ampliar o foco

investigativo para incluir análises mais aprofundadas sobre a implementação e os impactos concretos da Lei n.º 10.639/2003 no sistema educacional.

Quando coletados os dados dos PPGEDUs, encontramos as seguintes informações:

Tabela 1 – Dados dos programas de pós-graduação em Educação da UF na região Centro-Oeste

<b>PPGEDUs</b>	<b>ANO DE CRIAÇÃO DO PPGEDU</b>	<b>PESQUISAS SOBRE A TEMÁTICA</b>
<b>UFMS</b>	1988	5
<b>UFMT</b>	1988	10
<b>UFGD</b>	2008	9
<b>UFG</b>	1986	3
<b>UnB</b>	1974	5

Fonte: Tabela elaborada pelo autor com base nos dados coletados na plataforma Sucupira (2024).

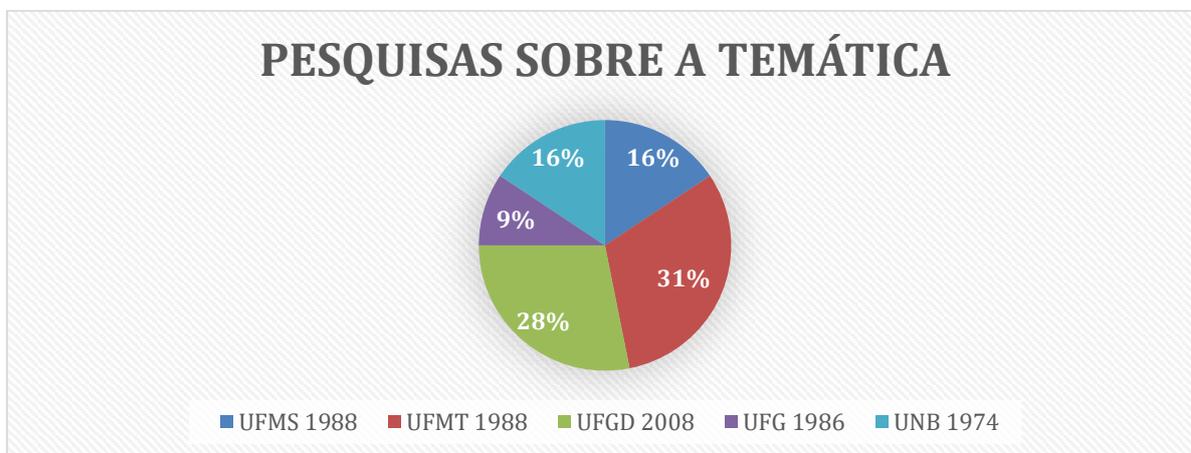
A análise da produção acadêmica sobre temáticas relacionadas às relações étnico-raciais nos programas de pós-graduação em educação (PPGEDUs) revela diferenças significativas entre as instituições em termos de número de pesquisas desenvolvidas. Entre os PPGEDUs do Centro-Oeste, observa-se que a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), criada em 1988, lidera em número de pesquisas, com um total de 10 trabalhos sobre a temática. Em seguida, está a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), que, mesmo sendo um programa mais recente, criado em 2008, apresenta 9 pesquisas, demonstrando uma considerável atenção à temática em seu curto período de existência.

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), também criada em 1988, apresenta 5 pesquisas, quantidade equivalente à da Universidade de Brasília (UnB), que possui o PPGEDU mais antigo da região, fundado em 1974. Por outro lado, a Universidade Federal de Goiás (UFG), com um PPGEDU estabelecido em 1986, apresenta o menor número de pesquisas, totalizando apenas 3 trabalhos sobre relações étnico-raciais.

Esses números sugerem que a atenção dedicada ao tema varia significativamente entre os programas, independentemente do ano de sua criação. Enquanto a UFMT e a UFGD demonstram maior produção acadêmica na área, outras instituições, como a UFG e a UnB, apresentam números mais modestos, indicando que fatores institucionais, regionais e acadêmicos podem influenciar a prioridade dada a essas temáticas. Essas disparidades apontam para a necessidade de fomentar a produção de pesquisas em instituições com menor número de

trabalhos, de modo a garantir uma abordagem mais ampla e representativa sobre as relações étnico-raciais na educação na região Centro-Oeste.

Gráfico 1 – Pesquisas sobre a temática



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor (2024).

Observa-se um aumento significativo na produção de pesquisas nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUs) da UFMT, com 31% do total de teses e dissertações encontradas no período entre 2008 e 2022. Essa tendência positiva pode ser atribuída, em parte, às políticas educacionais que promovem a inclusão de temáticas étnico-raciais no ambiente acadêmico. Contudo, ao aprofundar a análise dessas pesquisas, nota-se que a temática predominante está diretamente vinculada às relações étnico-raciais e à Lei n.º 10.639/2003, que emerge como um marco fundamental.

Essa Lei é frequentemente abordada não apenas como objeto de estudo, mas também como resultado das lutas históricas do Movimento Negro e como ponto de partida para a elaboração de estratégias de reparação histórica e social. No contexto das pesquisas, a Lei aparece como um elemento central em debates relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), servindo de alicerce para investigações sobre múltiplos aspectos do tema. Entre as temáticas abordadas, destacam-se as percepções sobre o racismo, os significados das relações étnico-raciais nas construções identitárias, a gestão pública e as práticas educacionais em ERER, a formação docente com foco nas relações étnico-raciais, as contribuições acadêmicas para o avanço do tema e a implementação de mecanismos como as bancas de heteroidentificação no contexto das políticas de inclusão.

Esses trabalhos refletem a complexidade e a diversidade de abordagens sobre a ERER, reforçando a importância de um marco legal como a Lei n.º 10.639/2003 para impulsionar o

debate acadêmico e a produção de conhecimento voltados à construção de uma educação mais equitativa e inclusiva.

É possível observar que a produção da UFGD, conforme ilustrado no gráfico de teses e dissertações, representa 28% dos dados coletados. Dessa forma, torna-se evidente que o PPGEDU da UFGD, por ser o mais recente no Centro-Oeste e contar com a participação de pesquisadores negros que já atuam na área, apresenta uma quantidade significativa de pesquisas relacionadas diretamente à Lei n.º 10.639/2003. Os temas também vão se referir às populações indígenas, ao fortalecimento de identidade negra, à literatura brasileira, à formação inicial de professores e a ERER, ao negro na universidade, à ERER nos cursos de licenciatura, entre outros.

A UFMS e seu PPGEDU nos permitiram observar uma quantidade significativa de trabalhos a serem analisados com um total de 16% do quantitativo. Entendemos que houve processo de divisão do Estado entre MT e MS, fatores esses que podem corroborar para o aumento das pesquisas da região. Também sabemos que um dos autores da Lei n.º 10.639/2003, o advogado, filósofo e professor Eurídio Bem-Hur, nasceu em Campo Grande (MS). Sua maior contribuição reside na defesa da necessidade de inserção do negro na sociedade. Isso tudo tem impacto direto nas pesquisas da região, no combate contra o racismo estrutural, na construção em projetos pedagógicos descoloniais, entre outros. As temáticas encontradas assim como nos outros programas estão relacionadas com a ERER e como um dos poucos PPG que trata a Lei 10.639/2003 como objeto de pesquisa principal, abordando a Lei e seu impacto na região.

#### **4.2 A Lei n.º 10.632/2003 em teses e dissertações nos programas de pós-graduação na região Centro-Oeste**

A Lei n.º 10.639/2003 é uma legislação brasileira que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, públicos e privados. Ela visa promover o reconhecimento e valorização da contribuição dos povos africanos e afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira.

Nos programas de pós-graduação na região Centro-Oeste do Brasil, essa lei também se aplica, especialmente em cursos relacionados às áreas de Ciências Sociais, História, Educação e áreas afins. Em teses e dissertações, espera-se que haja consideração e reflexão sobre a temática afro-brasileira, seja de forma direta ou indireta, dependendo do enfoque do trabalho de pesquisa.

Portanto, é comum encontrar estudos que abordam questões relacionadas à história, cultura, identidade e contribuições dos povos africanos e afrodescendentes nos programas de pós-graduação na região Centro-Oeste, em conformidade com a Lei n.º 10.639/2003.

Quando se trata de teses e dissertações que envolvem a Lei n.º 10.639/2003, há uma série de aspectos que se espera encontrar nessas pesquisas. Alguns aspectos que podem ser abordados de forma conjunta incluem a contextualização histórica e social da implementação da Lei n.º 10.639/2003 no Brasil. Isso inclui examinar as razões por trás da necessidade dessa legislação, como o legado da escravidão, a luta dos movimentos sociais e a busca por justiça social e equidade.

**Quadro 1** – Levantamento de Tese e Dissertações UFMS

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ORIENTADOR</b>	<b>PESQUISA</b>	<b>ANO</b>
<b>Lei 10.639/03 – A inserção da História Africana e Afro-Brasileira do Ensino Fundamental nas Escolas do Município de Comumbá, MS</b>	Rosiane Ruth de Almeida Albuquerque	Monica de Carvalho Magalhães Kassar	Dissertação	2023
<b>As Relações Étnico-Raciais no Ensino Fundamental I com Abordagem da Lei 10.639/03 (11.645/08) Em uma escola do Município de Três Lagoas/MS</b>	Elisângela Mariano Ferreira Costa	Jaqueline Aparecida Martins Zarbato	Dissertação	2021
<b>Estado do Conhecimento sobre as Concepções de crianças e de jovens acerca das Relações Étnico-Raciais</b>	Ana Gabrielle Alves de Almeida	Amanda de Mattos Pereira Mano	Dissertação	2022

<b>Educação das Relações Étnico-Raciais e Infância: Semiformação e atuação dos Professores</b>	Rogger Diego Miranda	Jaqueline Aparecida Martins Zarbato	Dissertação	2021
<b>Educação para as Relações Étnico-Raciais: O que pensam as Professores de Educação Infantil em uma Instituição Pública do Interior Paulista</b>	Crisley de Souza Almeida Santana	Ione da Silva Cunha Nogueira	Dissertação	2021

Fonte: Elaborada pelo autor com base nas informações coletadas no site do programa de pós-graduação da UFMS em Novembro de 2023

**Quadro 2 – Levantamento de Tese e Dissertações UFGD**

<b>TITULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ORIENTADOR</b>	<b>PESQUISA</b>	<b>ANO</b>
<b>A criança negra na literatura brasileira: Uma leitura educativa</b>	Luciana Araujo Figueired	Maria do Carmo Brazil	Dissertação	2010
<b>O Fortalecimento da identidade negra no contexto da educação superior: um olhar sobre os negros ingressantes pelo sistema de cotas raciais nos cursos de graduação da UFGD</b>	Maria Aparecida Pereira dos Santos Ribeiro	Eugenia Portela de Siqueira Marques	Dissertação	2017

<b>Trajetórias e fortalecimento identitário de indígenas egressos da educação superior no esta estado de Mato Grosso do Sul</b>	Maurício José dos Santos Silva	Eugenia Portela de Siqueira Marques	Dissertação	2018
<b>A formação inicial de professores e as implicações para a educação das relações etnicoraciais nos cursos de pedagogia de MS</b>	Jakellinny Gonçalves de Souza Rizzo	Eugenia Portela de Siqueira Marques	Dissertação	2018
<b>O ingresso de negros/as nos curso de graduação nas universidades federais do Brasil: anáçose da implantação das comissões de heteroidentificação</b>	Fabiana Correa Garcia Pereria de Oliveira	Eugenia Portela de Siqueira Marques	Dissertação	2017
<b>Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de Licenciatura em Educação Física no Mato Grosso do Sul</b>	Leandro de Souza Silva	Eugenia Portela de Siqueira Marques	Dissertação	2017
<b>A Implementação das DCNERER nas Escolas Publicas e os Desafios para o Currículo e praticas Pedagógicas</b>	Michelly dos Santos Gonçalves	Eugenia Portela de Siqueira Marques	Dissertação	2017

<b>Trajetórias e identidades de Docentes Negras na Educação Superior</b>	Edicleia Lima de Oliveira	Eugenia Portela de Siqueira Marques	Dissertação	2018
<b>Acesso de mulheres Negras nos cursos de Graduação presencial das Universidades Federais de Mato Grosso do Sul (2014-2018)</b>	Átila Maria do Nascimento Corrêa	Eugenia Portela de Siqueira Marques	Dissertação	2019

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações coletadas no site do Programa de Pós-graduação da UFGD em Novembro de 2023

### **Quadro 3 – Levantamento de Tese e Dissertações UFMT**

<b>TITULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ORIENTADOR</b>	<b>PESQUISA</b>	<b>ANO</b>
<b>De ‘ conto de fadas’ a ‘ruptura dos guetos’: analise da educação das relações étnico-raciais no curso de Geografia da UFMT – 2013 a 2019</b>	Ventura Joilson Gonçalo	Sergio Pereira dos Santos	Dissertação	2020
<b>“espera ai, agora nós”: perpeções sobre racismo, praticas pedagógicas e educação das relações étnico-raciais numa escola de Cuiabá-MT (2006-2021)</b>	Mario Alves dos Santos	Sergio Pereira dos Santos	Dissertação	2021
<b>“Rir para não chorar?”: relações étnic-raciais e seus</b>	Fabrizzia Christiane dos Santos	Candida Soares da Costa	Dissertação	2016

<b>significados nas construções identitárias de jovens negras/os e brancas/os no espaço escolar (2019-2020)</b>				
<b>Gestão pública e política curricular: a materialidade da educação das relações étnico-raciais na educação do estado de Mato Grosso</b>	Candida Cespedes Ribeiro	Candida Soares da Costa	Dissertação	2016
<b>Antonio Amaro Ferreira, negro enfermeiro no século XX em Cuiabá – MT: contribuições para educação das relações étnico-raciais</b>	Valdecir Silva Mendes	Candida Soares da Costa	TESE	2021
<b>Educação e relações étnico-raciais: formação docente em curso de filosofia da UFMT</b>	Jeniffer Regina Rodrigues de Lima	Candaida Soares da Costa	Dissertação	2020
<b>“O filho que ninguém quer?”: o processo da implementação da comissão de heteroidentificação na UFMT no contexto das relações étnico-raciais brasileiras</b>	Évellyn Thaís Peixoto de Freitas	Sergio Pereira dos Santos	Dissertação	2021

<b>Relações étnico-raciais e rendimento escolar: a criança negra na alfabetização</b>	Eliete Gonçalina dos Santos Costa	Candida Soares da Costa	Dissertação	2014
<b>Cabelo e identidade negra: vozes, narrativas e contribuições para a educação das relações étnico-raciais</b>	Josimeira Ferreira de Aguiar	Candida Soares da Costa	Dissertação	2021

Fonte/; Elaborado pelo autor com base nas informações coletadas no Repositório Institucional da UFMT em novembro 2023

#### Quadro 4 – Levantamento de Tese e Dissertações na UnB

<b>TITULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ORIENTADOR</b>	<b>PESQUISA</b>	<b>ANO</b>
<b>Educar para as relações étnico-raciais : racismo e antirracismo na educação infantil</b>	Almeida, Bárbara Ribeiro Dourado Pias de	Orientador: Silva, Ana Tereza Reis da	DISSERTAÇÃO	2023
<b>Análise sobre a presença da temática étnico-racial em materiais didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica do Distrito Federal</b>	Pinheiro, Ana Paula da Silva	Orientador: Rêses, Erlando da Silva	DISSERTAÇÃO	2023
<b>Ações afirmativas na educação superior : um estudo sobre dissertações defendidas em</b>	Silva, Edneuzia Alves da	Orientador: Velloso, Jacques	DISSERTAÇÃO	2012

<b>universidades federais de 2001 a 2011</b>				
<b>Aldeamento intelectual inserção de indígenas na educação profissional e tecnológica</b>	Camuso, Carla Brasileiro	Orientador: Iara Lúcia Gomes	DISSERTAÇÃO	2011
<b>Arte-educação, adolescência e identidade : reflexões a partir do registro imagético</b>	Santos, Moises Lucas	Orientador: Dias, Ângela Álvares Correia	TESE	2011

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base nas informações coletadas no Repositório Institucional da UnB em Novembro de 2023

**Quadro 5:** Levantamento de Tese e Dissertações na UFG

<b>TITULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ORIENTADOR</b>	<b>PESQUISA</b>	<b>ANO</b>
<b>A educação para as relações étnico-raciais em escolas da rede municipal de educação de Goiânia</b>	Orientando (S) Flavia Dayana Almeida Noronha	Orientador (Es) João Ferreira de Oliveira	DISSERTAÇÃO	2014
<b>Relações étnico-raciais na educação infantil na RME/Goiânia: das políticas públicas educacionais às concepções e relatos docentes</b>	Orientando(S) Thabyta Lopes Rego	Orientador(Es) Daniela da Costa Britto Pereira Lima	DISSERTAÇÃO	2019

<b>“Raça e História: a metamorfose do negro no contraponto do mito da democracia racial”</b>	Orientando (S)	Orientador (Es)	TESE	2013
	Rachel Benta Messias Bastos	Anita Cristina Azevedo Resende		

Fonte: Elaborada pelo autor com base nas informações coletadas no site do programa de pós-graduação da UFG em Julho de 2024

*Impacto Educacional* se existir um aspecto fundamental da lei no sistema educacional brasileiro. Isso pode envolver estudos sobre mudanças nos currículos, práticas pedagógicas, formação de professores e percepções dos alunos em relação ao ensino da história e cultura afro-brasileira. Podemos também encontrar *desafios e limitações* abordando de forma excepcional os enfrentamentos na implementação da Lei n.º 10.639/03. Isso pode incluir resistência por parte de alguns setores da sociedade, falta de recursos, dificuldades na formação docente e obstáculos na produção de materiais didáticos adequados.

As pesquisas apresentadas podem ser agrupadas e analisadas com base em diferentes abordagens relacionadas às relações étnico-raciais e à educação, revelando temas e enfoques diversos, mas interligados. Um dos grupos mais relevantes são os estudos que tratam das políticas públicas e da legislação, como os que investigam a implementação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER). Essas pesquisas analisam os desafios para converter legislações em práticas pedagógicas que transformem a realidade das escolas brasileiras, destacando as dificuldades em termos de estrutura, formação docente e aceitação social. A lacuna entre a teoria normativa e a prática educacional evidencia a necessidade de avaliar os impactos a longo prazo dessas políticas, tanto no desempenho escolar quanto na inclusão e no fortalecimento identitário de estudantes negros e indígenas. Assim, futuros estudos podem se concentrar em investigar como essas medidas influenciam diretamente as experiências dos sujeitos envolvidos.

Outro eixo fundamental é a formação docente e pedagógica, que engloba trabalhos sobre a capacitação de professores para lidar com questões étnico-raciais em diversas etapas da formação educacional. Estudos como “Educação e relações étnico-raciais: formação docente em curso de filosofia da UFMT” ou “Educação das relações étnico-raciais e infância: semiformação e a atuação dos professores” apontam para lacunas estruturais no preparo dos educadores, ainda marcado por uma visão eurocentrada e distante da realidade multicultural brasileira. Esses trabalhos revelam a necessidade de metodologias inovadoras que abordem a

descolonização do ensino e a valorização de práticas pedagógicas que promovam a diversidade. Além disso, estudos futuros poderiam investigar como experiências práticas no cotidiano das escolas podem ajudar na transformação dos sujeitos e na construção de um currículo mais inclusivo e representativo.

A questão da identidade e da representatividade também ocupa lugar central nas investigações. Pesquisas como “O fortalecimento da identidade negra no contexto da educação superior” e “Trajetórias e identidades de docentes negras na educação superior” evidenciam a importância de promover espaços acadêmicos onde as vozes de grupos historicamente marginalizados sejam ouvidas e valorizadas. Essas pesquisas abrem caminhos para reflexões mais aprofundadas sobre interseccionalidade, considerando as articulações entre raça, gênero e classe social. Ainda há muito a ser explorado sobre como práticas educacionais podem contribuir para o reconhecimento e a valorização cultural de sujeitos negros e indígenas, ampliando as possibilidades de transformações sociais significativas.

No que se refere à infância, juventude e alfabetização, os estudos destacam a importância de abordar questões étnico-raciais desde os primeiros anos escolares. Títulos como “A criança negra na literatura brasileira: uma leitura educativa” e “Relações étnico-raciais e rendimento escolar: a criança negra na alfabetização” demonstram como o preconceito pode impactar o desempenho acadêmico e a construção da identidade racial de crianças e jovens. Trabalhar a representatividade nos materiais didáticos e nas práticas escolares é fundamental para combater estereótipos e preconceitos precoces. Pesquisas futuras poderiam se debruçar sobre análises longitudinais, observando como intervenções pedagógicas contínuas influenciam o desenvolvimento da identidade racial e a autoestima ao longo da trajetória escolar.

Por fim, as pesquisas que analisam contextos regionais e institucionais revelam nuances importantes na abordagem das relações étnico-raciais em locais específicos, como os estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Trabalhos como “Gestão pública e política curricular: a materialidade da educação das relações étnico-raciais no estado de Mato Grosso” evidenciam a influência das realidades regionais, como a presença significativa de comunidades indígenas e quilombolas, na implementação de políticas públicas. Essas especificidades culturais e históricas apontam para a necessidade de adaptações regionais das políticas educacionais, considerando os desafios locais. Estudos comparativos entre diferentes contextos do Brasil podem contribuir para uma compreensão mais ampla e estratégias mais eficazes.

A diversidade de abordagens encontrada nessas pesquisas reflete a complexidade das relações étnico-raciais no campo educacional e os desafios que ainda precisam ser superados para alcançar uma educação verdadeiramente descolonizada. Embora os avanços sejam

notáveis, especialmente na região Centro-Oeste, o caminho para uma educação que centralize as relações étnico-raciais em suas metodologias é longo. Trabalhos futuros podem não apenas aprofundar os aspectos já investigados, mas também explorar novas perspectivas, como o uso de tecnologias, análises interculturais e o impacto de práticas comunitárias na educação. Esse campo de pesquisa é essencial para transformar a educação brasileira em uma ferramenta de justiça social, promovendo equidade e respeito à diversidade.

Também podemos notar as contribuições para a *desconstrução do racismo*, pois as pesquisas também podem investigar como o ensino da história e cultura afro-brasileira contribui para a desconstrução do racismo e promoção da igualdade racial. Isso pode envolver estudos sobre mudanças nas atitudes e comportamentos dos sujeitos, bem como impactos na construção de uma sociedade mais inclusiva e plural.

Notam-se também *perspectivas interdisciplinares*, pois pesquisas podem adotar uma abordagem interdisciplinar, explorando conexões entre a Lei n.º 10.639/2003 e áreas como antropologia, sociologia, psicologia e direitos humanos. Isso enriquece a compreensão das complexidades envolvidas na promoção da diversidade e combate ao racismo.

Além de analisar a implementação da Lei, as pesquisas contribuem para o desenvolvimento de políticas públicas mais eficazes na promoção da igualdade racial e valorização da diversidade cultural. Isso pode envolver recomendações para aprimorar a formação de professores, elaboração de materiais didáticos inclusivos e criação de estratégias de enfrentamento ao racismo institucional. Em grande parte, as pesquisas em teses e dissertações que abordam a Lei n.º 10.639/03 oferecem uma análise aprofundada e crítica do impacto dessa legislação no contexto educacional e social brasileiro, bem como contribuem para o avanço do conhecimento e das políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial e valorização da diversidade cultural.

#### **4.3 As discussões sobre a Lei n.º 10.639/2003 e as Relações Étnico-Raciais**

As discussões sobre a Lei n.º 10.639/2003 no Centro-Oeste do Brasil abrangem uma variedade de aspectos, refletindo as complexidades sociais, educacionais e políticas da região. Alguns pontos das discussões comuns: implementação nas Escolas, desafios na formação de professores, resistência e desconhecimento, produção de materiais didáticos, engajamento da comunidade, avaliação de impacto.

As discussões importantes sobre a Lei n.º 10.639/2003 tem sido sua implantação nas escolas da região Centro-Oeste. Isso pode incluir análises sobre a disponibilidade de recursos

educacionais adequados, formação de professores, adaptação dos currículos e integração dos conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira em diferentes disciplinas. A dissertação “A criança negra na Literatura Brasileira: uma leitura educativa” coloca a Lei como concretização de uma perspectiva positiva acerca da contribuição da população negra para o desenvolvimento da sociedade, visibilizando assim não somente as denúncias da miséria que atinge o continente, mas também de todo o impacto que a cultura afrodescendente concede aos países do Ocidente, nesse caso, as contribuições das próprias políticas educacionais (Figueiredo, 2010).

Também pode-se notar essa questão na dissertação “A formação inicial de professores e as implicações para a educação das relações étnico-raciais nos cursos de pedagogia de MS”, pois reflete sobre os possíveis avanços e as lutas e reivindicações do Movimento Negro. A autora destaca a própria Lei n.º 10.639/2003, utilizando-a como ponto central para analisar e evidenciar se os projetos pedagógicos contemplam temáticas das relações étnico-raciais (Rizzo, 2018). A formação de professores é ponto fundamental para o sucesso da implementação da Lei, mas muitas vezes enfrenta desafios. Discussões giram em torno da qualidade dos programas de formação de professores, na falta de capacitação específica sobre história e cultura afro-brasileira e resistência de alguns educadores à mudança de paradigmas. No texto “Educação e relações étnico-raciais: formação docente em curso de filosofia da UFMT”, observa-se que, mesmo após a promulgação da Lei, as análises indicam que, apesar das adaptações curriculares para contemplar a educação das relações étnico-raciais (ERER), o currículo permanece eurocentrado. Isso resulta na marginalização do pensamento afro-brasileiro e de suas contribuições para os processos educativos, o que impacta diretamente a formação dos professores no curso de filosofia (Lima, 2020).

Autores como Fleuri (2003) e Moreira e Candau (2008) são referências essenciais na discussão sobre a necessidade de romper com a imposição de um saber homogêneo e eurocentrado, tradicionalmente tratado como a única forma válida de abordar os processos educativos. Acerca disso, Fleuri (1998, p. 19) argumenta:

A perspectiva intercultural de educação, enfim, implica mudanças profundas na prática educativa [...] pela necessidade de oferecer oportunidades educativas a todos, respeitando e incluindo a diversidade de sujeitos e de seus pontos de vista. Pela necessidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que dêem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes. E pela necessidade de reinventar o papel e o processo de formação de educadores.

A região Centro-Oeste não está imune à resistência à implementação da Lei n.º 10.639/2003. Discussões podem se concentrar nas atitudes e preconceitos que dificultam a aceitação da diversidade cultural e histórica, bem como no desconhecimento sobre a importância da legislação para a construção de uma sociedade mais equitativa. Outro ponto de discussão é a produção e disponibilidade de materiais didáticos adequados para o ensino da história e cultura afro-brasileira. Como já mencionado em seções anteriores, oficinas em datas pontuais não são eficazes sem um plano de ensino de longo prazo e duração. Muitas vezes, há uma falta de recursos específicos para que se possa abordar de maneira apropriada esses temas, sem cair na falácia discriminatória que pode limitar a eficácia da Lei.

Em sua dissertação, intitulada “Lei 10.639/03 – A inserção da História Africana e Afro-Brasileira do Ensino Fundamental nas Escolas do Município de Corumbá, MS”, Albuquerque (2023) teve como objetivo investigar se os docentes conhecem a Lei, se implementam estratégias antirracistas em suas práticas pedagógicas, quais estratégias utilizam em sala de aula e com que frequência o tema do racismo é abordado no contexto educacional. Os resultados obtidos indicaram que os docentes têm conhecimento da Lei, a consideram ferramenta importante na luta contra o racismo e que de alguma forma desenvolvem atividades sobre a questão racial. Foi perceptível que há necessidade de formações sobre a temática para os docentes.

Segundo Diallo e Lima (2022, p. 11),

A educação antirracista, [...] envolve múltiplas estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e superar formas de discriminação e opressão. Essas mudanças envolvem a reavaliação tanto do currículo oculto como do currículo formal.

A educação antirracista, conforme descrita pelos autores, não se restringe apenas incluir temas de diversidade racial nos conteúdos das disciplinas. Ela requer uma transformação mais profunda e estrutural, que envolva a modificação das práticas institucionais e pedagógicas para desafiar e dismantlar preconceitos e estereótipos raciais enraizados.

Uma estratégia essencial mencionada por Diallo e Lima (2022) e que também será enfatizada nas pesquisas aqui analisadas é a revisão do currículo formal. Esse currículo é composto pelos conteúdos explicitamente ensinados nas escolas, como as matérias e os livros didáticos. A reavaliação do currículo formal implica assegurar que o material didático inclua perspectivas diversas e representações positivas de diferentes grupos raciais, desafiando narrativas eurocêntricas e hegemônicas que têm por muito tempo atravessado a educação.

Além disso, os autores enfatizam a importância de abordar o currículo oculto. Esse termo refere-se aos valores, atitudes e normas implícitas transmitidas na educação, que muitas vezes reforçam desigualdades e preconceitos. Por exemplo, se uma escola valoriza predominantemente a história e a cultura europeias, isso pode perpetuar a ideia de que essas são superiores a outras culturas. Portanto, a educação antirracista deve também focar na alteração dessas mensagens implícitas, promovendo ambiente inclusivo e equitativo.

Diallo e Lima (2022) argumentam que a promoção da igualdade racial na educação deve ser um esforço multifacetado, que vai além das simples reformas curriculares. Deve incluir a formação e a sensibilização dos educadores, a implementação de políticas escolares que promovam a diversidade e a inclusão e a criação de um ambiente escolar que valorize e respeite todas as culturas e identidades raciais.

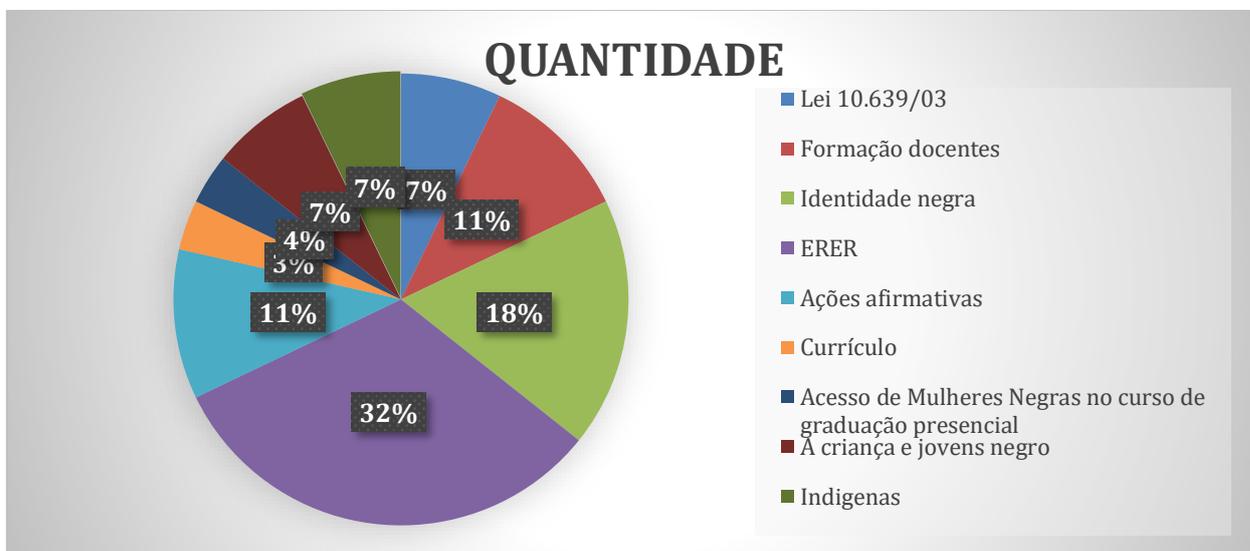
Silva (2007) enfatiza a importância de uma educação que vá além da simples transmissão de conhecimentos e se torne uma ferramenta para a formação de indivíduos conscientes e críticos. Essa perspectiva sugere que a educação deve capacitar os alunos não apenas a adquirir informações, mas também a questionar, refletir e agir sobre o mundo ao seu redor.

A educação numa perspectiva mais consciente e crítica envolve complexas dimensões. Em primeiro lugar, ela busca desenvolver a consciência dos alunos sobre as realidades sociais, políticas e econômicas que os cercam. Isso significa educá-los sobre as desigualdades e injustiças presentes na sociedade. Podemos ver mais sobre isso na pesquisa da autora Alves de Almeida (2022), intitulada “Estado do conhecimento sobre as concepções de crianças e de jovens acerca das relações étnico-raciais”. Ao fazer isso, a educação crítica proporciona aos alunos as ferramentas necessárias para reconhecer e questionar as formas de opressão e discriminação.

Além disso, uma educação crítica promove o pensamento reflexivo. Isso implica ensinar os alunos a não aceitarem passivamente as informações, mas a analisá-las e interpretá-las de maneira crítica. Eles tendem a ser encorajados a questionar as fontes de conhecimento, a identificar vieses e a considerar múltiplas perspectivas. Essa habilidade é fundamental para formação de cidadãos conscientes.

Silva (2007), ao destacar a importância de uma educação consciente e crítica, também está se referindo à necessidade de empoderar os alunos para que se tornem agentes de mudança. Uma educação crítica não se contenta em simplesmente criticar os status quo; ela busca inspirar a ação e a transformação. Os sujeitos são incentivados a usar seu conhecimento e compreensão para promover estratégias de emancipação, reparação histórica e igualdade social.

Gráfico 2 – Temáticas mais abordadas nas pesquisas



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor (2024).

O Gráfico 2 ilustra as temáticas mais encontradas nas teses e dissertações nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Centro-Oeste. Observa-se que a maior parte das pesquisas analisadas se concentra na temática das EREER, com um total de nove trabalhos, representando cerca de 32% das pesquisas. O tema da Identidade Negra também se destaca, com cinco estudos voltados para essa questão, correspondendo a 18%. Além disso, temas como formação docente e ações afirmativas aparecem em 11% das dissertações e teses analisadas.

O Gráfico 2 ilustra a proporção de cada categoria encontrada nas pesquisas, mostrando sua maior tendência no campo científico educacional. Essas temáticas com maior quantidade têm papel muito importante para a construção de um sistema educacional mais justo, inclusivo e equitativo, desempenhando papéis complementares e essenciais na promoção da igualdade racial e na superação das desigualdades históricas e estruturais presentes na sociedade.

A educação das relações étnico-raciais e as ações afirmativas caminham sempre juntas para promover a inclusão e a igualdade de oportunidades. A primeira, ao educar todos os sujeitos sobre a importância da diversidade e do respeito mútuo, cria um ambiente em que as ações afirmativas podem ser implementadas de forma mais eficaz. Quando os sujeitos passam a compreender e valorizar os diferentes grupos, é possível esperar uma maior aceitação das

políticas inclusivas, além de uma maior disposição dos grupos hegemônicos para apoiar essas iniciativas.

A formação docente de qualidade é essencial para a implementação bem-sucedida das EREER. Professores bem-preparados têm a capacidade de criar currículos inclusivos que reflitam a diversidade da sociedade e estão mais aptos a apoiar estudantes de diferentes origens raciais e étnicas, promovendo uma educação mais coesa e respeitosa.

Por fim, há discussões sobre como avaliar o impacto da Lei n.º 10.639/03. Isso envolve pesquisas em escolas específicas, análises de indicadores educacionais para medir mudanças na percepção dos alunos, desempenho acadêmico e clima escolar. Isso reflete a diversidade de perspectivas e desafios relacionados à Lei, destacando a importância de um diálogo contínuo e ações concretas para promover a igualdade racial e valorização da diversidade cultural. As EREER e as ações afirmativas, quando apoiadas por uma formação docente de qualidade e descolonizada, contribuem para a redução das desigualdades sociais e o fortalecimento das identidades. As ações afirmativas garantem que alunos de grupos marginalizados tenham acesso à educação superior, enquanto as EREER e a formação docente em conjunto trabalham para garantir que esses sujeitos recebam uma educação de qualidade.

A intersecção entre as EREER, as ações afirmativas e a formação docente não só promove a inclusão, mas também contribui para a formação de uma sociedade mais consciente, crítica e capaz de combater as desigualdades raciais. Ao conscientizar os sujeitos durante sua trajetória no sistema educacional, podemos esperar que eles contribuam ainda mais para a melhoria da educação brasileira, assim como o MN e outros coletivos que ousaram falar sobre as relações étnico-raciais. Nesse contexto, a promulgação de uma Lei que torna obrigatória a inclusão do ensino dos estudos africanos e afro-brasileiros é um marco significativo. Assim, mesmo que os avanços sejam modestos nesse recorte regional, eles têm um impacto direto na sociedade, promovendo a busca pela igualdade racial.

A análise dos títulos apresentados no Gráfico 2 evidencia a relevância das pesquisas para a compreensão das relações étnico-raciais na educação brasileira, mas também revela lacunas significativas que precisam ser abordadas para avançar nessa área de estudo. Embora os trabalhos discutam a implementação de políticas públicas, como a Lei 10.639/03 e as DCNERER, há uma carência de análises que explorem o impacto concreto dessas iniciativas na vida dos estudantes, tanto em termos de desempenho acadêmico quanto na construção de identidades mais fortalecidas e conscientes. A maioria dos estudos concentra-se em apontar os desafios e as resistências institucionais, mas há pouco aprofundamento em como essas legislações podem ser aprimoradas ou adaptadas para contextos específicos. Assim, pesquisas

futuras poderiam adotar metodologias longitudinais, analisando o impacto dessas políticas ao longo de gerações e mapeando suas transformações e desdobramentos na sociedade.

A formação docente também se apresenta como um eixo central de investigação, mas as lacunas indicam que ainda há muito a ser explorado nesse campo. As reflexões sobre a atuação dos professores são limitadas e frequentemente focadas em uma formação inicial insuficiente ou em práticas pedagógicas que perpetuam um currículo eurocentrado. No entanto, poucos estudos analisam estratégias práticas e inovadoras que já estejam sendo implementadas com sucesso em algumas escolas ou instituições de ensino. Nesse sentido, seria fundamental investigar experiências concretas de formação continuada, oficinas pedagógicas e projetos que busquem descolonizar o ensino, promovendo uma perspectiva inclusiva e emancipadora. Essas pesquisas poderiam contribuir para a construção de modelos replicáveis que inspirem mudanças em larga escala.

Outro aspecto que merece maior atenção nas pesquisas futuras é a interseccionalidade. Embora alguns estudos abordem a representatividade e as identidades de grupos específicos, como mulheres negras e indígenas, o entrelaçamento de questões de raça, gênero, classe e sexualidade ainda é pouco explorado de maneira sistemática. Este campo oferece um rico potencial para aprofundar a compreensão das múltiplas opressões vividas por sujeitos marginalizados e como essas experiências impactam o acesso, a permanência e o sucesso educacional. Além disso, a análise de contextos regionais apresenta um olhar valioso sobre as especificidades locais, mas carece de maior comparatividade com outras realidades nacionais ou internacionais. Estudos que conectem diferentes contextos culturais poderiam gerar insights significativos para a formulação de políticas educacionais mais abrangentes e adaptáveis.

Por fim, a temática da infância e juventude é um campo promissor que exige mais investimentos acadêmicos. A formação da identidade racial durante os primeiros anos escolares é crucial para combater estereótipos e preconceitos enraizados, mas os estudos ainda não exploram suficientemente os efeitos de longo prazo das intervenções pedagógicas voltadas para esse público. Assim, trabalhos que analisem como práticas educativas podem moldar positivamente a percepção de crianças e jovens sobre si mesmos e sobre os outros são indispensáveis. Adicionalmente, há a possibilidade de explorar a relação entre literatura, arte e outras linguagens culturais com a construção da identidade racial desde a infância, contribuindo para uma formação integral e diversificada.

No PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade Cultural, informa que:

Para os alunos, o tema da Pluralidade Cultural oferece oportunidades de conhecimento de suas origens como brasileiro e como participante

de grupos culturais específicos. Ao valorizar as diversas culturas que estão presentes no Brasil, propicia ao aluno a compreensão de seu próprio valor, promovendo sua autoestima como ser humano pleno de dignidade, cooperando na formação de autodefesas a expectativas indevidas que poderiam ser prejudiciais. Por meio do convívio escolar possibilita conhecimentos e vivências que cooperam para que se apure sua percepção de injustiças e manifestações de preconceito e discriminação que recaiam sobre si mesmo, ou que venha a testemunhar e para que desenvolva atitudes de repúdio a essas práticas. (BRASIL, 1997, p. 39)

A citação retirada dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no eixo temático "Pluralidade Cultural", ressalta a importância da valorização das diferentes culturas presentes no Brasil como um instrumento pedagógico para promover o autoconhecimento e o fortalecimento da autoestima dos alunos. O texto destaca que, ao proporcionar oportunidades para que os estudantes compreendam suas origens e identidades culturais, a escola contribui para a construção de um senso de dignidade e pertencimento. Essa valorização da diversidade cultural, segundo os PCNs, é fundamental para combater estereótipos e expectativas prejudiciais que possam ameaçar o bem-estar dos indivíduos.

Além disso, o documento enfatiza que o ambiente escolar é um espaço privilegiado para fomentar a percepção crítica sobre injustiças, preconceitos e discriminações, sejam essas vividas diretamente pelos alunos ou testemunhadas em seu entorno. Ao promover vivências e debates que envolvam a pluralidade cultural, a escola estimula o desenvolvimento de atitudes de repúdio a práticas discriminatórias, reforçando valores de respeito, igualdade e solidariedade. Assim, o tema transcende a mera transmissão de conteúdos e se consolida como uma ferramenta essencial para a formação cidadã e para o combate às desigualdades sociais.

As lacunas identificadas ressaltam que, embora os avanços na pesquisa sobre relações étnico-raciais na educação sejam notáveis, ainda há um longo caminho a ser percorrido para transformar a educação em uma ferramenta efetiva de equidade social. Pesquisas futuras têm o potencial de não apenas ampliar o conhecimento existente, mas também propor soluções práticas e transformadoras para desafios que permanecem enraizados na sociedade brasileira. Uma educação verdadeiramente descolonizada requer não apenas estudos críticos, mas também ações fundamentadas que reflitam os contextos e as diversidades culturais de um país plural como o Brasil. Assim, o campo das relações étnico-raciais na educação continua sendo um terreno fértil para a produção acadêmica, com perspectivas que podem influenciar positivamente as gerações futuras.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei n.º 10.639/2003 representa um marco de extrema importância na educação brasileira ao modificar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para incluir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos das escolas de ensino fundamental e médio, tanto públicas quanto privadas. Essa legislação tem como objetivo promover a valorização da contribuição africana na formação da sociedade brasileira, combater o racismo estrutural e desconstruir estereótipos negativos associados à população afrodescendente. Em outras palavras, a construção do pensamento em torno da Lei é fundamental, mas sua implementação requer uma fiscalização efetiva. As pesquisas frequentemente revelam uma resistência maior à aplicação da Lei do que à sua aceitação.

A região Centro-Oeste do Brasil, composta pelos estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal, possui uma história marcada por processos de colonização, migração e exploração econômica que influenciaram suas relações raciais. Essa região, assim como outras partes do Brasil, reflete as complexas dinâmicas raciais que resultaram do encontro entre indígenas, africanos e europeus durante o período coloniais e pós-colonial. As populações afrodescendentes no Centro-Oeste, embora numericamente menores em comparação a outras regiões, como o Nordeste e o Sudeste, enfrentam desafios similares relacionados ao racismo estrutural, exclusão social e marginalização cultural.

A decolonialidade do saber, ser e poder, conceitos desenvolvidos pelo grupo modernidade/colonialidade, coloca uma lente crítica para analisar as relações raciais no Brasil e em regiões como o Centro-Oeste. Esses conceitos destacam como as hierarquias de poder e conhecimento estabelecidas durante o colonialismo continuam a influenciar a sociedade brasileira contemporânea. A decolonialidade do saber, por exemplo, desafia a hegemonia do conhecimento eurocêntrico e valoriza epistemologias africanas e indígenas, promovendo uma compreensão mais ampla e inclusiva da história e cultura afro-brasileira. Esse conhecimento, cristalizado pelo eurocentrismo, quando comparado a outras formas de saber, nos permite vivenciar experiências que foram apagadas, silenciadas e até mesmo negadas.

Nesta pesquisa, a proposta foi partir da reflexão histórica de como as relações étnico-raciais na educação têm sido desenvolvidas, trabalhadas e ampliadas em seus contextos, com o método de revisão científica que nos permitiu um papel de sistematização e análise crítica do conhecimento produzido sobre temas como a Lei n.º 10.639/2003, objeto desta pesquisa, as relações étnico-raciais, decolonialidade, entre outros temas.

A revisão possibilitou identificar lacunas, tendências e contribuições no campo da pesquisa. Essas lacunas tornam-se evidentes ao longo da análise, demonstrando que, após vinte anos desde a sua promulgação, a implementação da legislação ainda enfrenta considerável resistência, o que evidencia a necessidade de uma fiscalização mais rigorosa.

Em síntese, a Lei tem um impacto profundo na promoção da diversidade e inclusão no sistema educacional brasileiro, incentivando a produção de conhecimento que valoriza a história e cultura afro-brasileira. No contexto das EREER no Centro-Oeste, essa lei e os conceitos afrocentrados oferecem ferramentas importantes para compreender e transformar as dinâmicas de poder, e não somente em momentos festivos ou em datas assim percebidas pela sociedade, mas durante todo o processo de escolarização, formação do cidadão, formação continuada e formação inicial. Nesse contexto, assim como outros pesquisadores, compreendemos que “Dentre as muitas articulações e tensões que se constituem e desenvolvem com a globalização, cabe um significado particularmente importante à questão racial” (Ianni, 2002, p. 161).

Sabemos que a questão racial no Brasil é complexa e profundamente enraizada na história de colonização, escravidão e marginalização das populações afrodescendentes. Desde a abolição formal da escravatura em 1888, o Brasil tem enfrentado o desafio de lidar com as consequências estruturais do racismo, que se manifesta em desigualdades sociais, econômicas e educacionais. Nesse contexto, a Lei emerge como uma ferramenta, como tem sido mencionada, mas que precisa ainda de políticas de fiscalização, políticas públicas de contribuições e fortalecimento. A importância da Lei vai além de uma simples inclusão curricular, ela representa uma ruptura na visão eurocêntrica sobre o sistema educacional brasileiro e coloca em evidência as contribuições africanas para a formação da sociedade brasileira.

Autores como Nilma Lino Gomes (2003) destacam que a educação é um espaço privilegiado para a transformação social, sendo essencial para a promoção da igualdade racial. Gomes (2003) enfatiza que, ao incluir a História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares, a Lei não apenas reconhece a importância dessas culturas, mas também desafia as narrativas tradicionais que tendem a invisibilizar ou estereotipar a população negra.

A referida Lei também dialoga com as ideias de Paulo Freire (2008), cuja teorias sobre educação crítica e libertadora têm grande relevância para a questão racial. Embora não tenha focado especificamente na questão racial em sua obra, seu conceito de educação como prática da liberdade e sua crítica ao “banco de escola” (educação tradicional que vê os alunos como receptáculos passivos de conhecimento) são fundamentais para entender a necessidade de uma educação que pense seus sujeitos ativos na sociedade.

Clovis Moura e Abdias do Nascimento (2012), em suas análises sobre a resistência negra durante o período escravocrata e ativismos político e cultural, enfatizam a necessidade de reconhecer a luta histórica da população negra, oferecem uma perspectiva crítica que apoia a implementação da Lei como um passo importante na reparação histórica e na promoção da justiça.

As contribuições fundamentais que notamos no percurso desta escrita para compreensão da própria resistência negra no Brasil, tanto durante o período escravocrata quanto no ativismo político e cultural subsequente. Mostrou a importância de defender a ideia de que a luta da população negra não é apenas uma reação às condições de opressão, mas uma construção ativa de resistência e de criação de identidades que desafiam as estruturas raciais injustas.

Tanto Clóvis Moura quanto Abdias do Nascimento (2012) enfatizam que a resistência negra no Brasil, especialmente durante o período escravocrata, foi uma luta contínua por liberdade, dignidade e sobrevivência. Moura, em suas obras, coloca o quilombo como um dos maiores símbolos de resistência e organização política da população negra. Abdias do Nascimento (2012), por sua vez, nos revela através do seu ativismo político e cultural, a afirmação e relevância da cultura e da histórica afro-brasileira na construção da identidade nacional. Essas ideias apoiam diretamente a Lei nº 10.639/2003, que visa integrar ao currículo escolar a luta histórica da população negra, até então invisibilizadas. Ao reconhecer essa luta e ensina-la nas escolas, a lei contribui para valorização da identidade negra e para o entendimento da importância de sua resistência ao longo da história.

Entendemos que não é apenas uma mudança curricular, mas uma estratégia de resistência e combate ao racismo. A Lei promove uma educação que possibilita epistemologias afro-brasileiras. A lei, quando bem implementada, tem potencial de transformar a percepção das relações raciais no Brasil ao fomentar o respeito pela cultura e abre portas para uma transformação efetiva. É necessário que os educadores estejam preparados para abordar esses temas de maneira crítica. Para isso, Gomes (2003) aponta que a formação continuada dos professores é essencial para garantir que a lei tenha eficácia, criando um ambiente educacional que realmente contribua para uma educação não eurocêntrica.

As pesquisas em educação das relações étnico-raciais, ao investigar e expor as dinâmicas históricas e contemporâneas de desigualdade, fornecem as bases teóricas e metodológicas para o desenvolvimento de práticas educacionais que promovam mudanças, respeito e reparação histórica. Por meio desta pesquisa, foi possível não apenas compreender as raízes profundas do racismo na nossa região, mas também formular estratégias pedagógicas e políticas públicas de enfrentamento e combate à discriminação. E por outro lado possibilitar as

estratégias da modernidade no combate e enfrentamento do racismo estrutural, como a própria tecnologia e a globalização da educação.

A tecnologia e os estudos modernos sobre descolonização têm o potencial de enriquecer significativamente a abordagem das relações étnico-raciais na educação, oferecendo ferramentas práticas e teóricas para enfrentar os desafios identificados nas pesquisas existentes. Ao combinar inovação tecnológica com uma visão descolonizadora, é possível transformar a educação em um espaço mais inclusivo, crítico e sensível às diversidades culturais.

No campo da tecnologia, plataformas digitais e recursos multimídia podem ser usados para promover o acesso a conteúdo que valorizem a história, as culturas e as narrativas de populações negras, indígenas e outros grupos marginalizados. Aplicativos educacionais, jogos digitais e bibliotecas virtuais podem ser criados com enfoque em histórias afro-brasileiras, indígenas e de outras tradições não hegemônicas, ajudando a preencher lacunas históricas e culturais nos currículos escolares. Além disso, ferramentas como inteligência artificial podem ser utilizadas para analisar a eficácia de intervenções pedagógicas e personalizar o ensino para atender às necessidades de estudantes de diferentes contextos sociais e culturais.

A tecnologia também pode facilitar a formação docente, permitindo que professores tenham acesso a cursos online, materiais didáticos interativos e comunidades virtuais de prática, onde possam compartilhar experiências e metodologias relacionadas à educação antirracista e descolonizadora. Plataformas de ensino a distância podem oferecer conteúdo específicos sobre como integrar as relações étnico-raciais em diferentes disciplinas, garantindo que a formação continuada chegue a educadores em regiões remotas ou de difícil acesso.

Por outro lado, os estudos modernos sobre descolonização trazem uma perspectiva crítica fundamental para repensar o papel da educação. Eles desafiam a centralidade de epistemologias eurocêntricas e propõem uma valorização dos saberes locais e das culturas marginalizadas, promovendo uma reconfiguração do currículo escolar. A descolonização convida a repensar não apenas o conteúdo que é ensinado, mas também as estruturas institucionais, metodologias pedagógicas e dinâmicas de poder dentro do ambiente escolar. Isso implica, por exemplo, incluir narrativas não-hegemônicas nos livros didáticos, desconstruir estereótipos presentes nas práticas escolares e repensar os critérios de avaliação para reconhecer diferentes formas de conhecimento e aprendizagem.

Além disso, a descolonização pode contribuir para a ampliação do diálogo intercultural no ambiente escolar, criando espaços onde estudantes de diferentes origens possam compartilhar suas experiências e visões de mundo. O uso de tecnologias pode potencializar esse

diálogo, conectando escolas de diferentes regiões ou países para trocas culturais e educativas em tempo real, enriquecendo o repertório de todos os envolvidos.

Em síntese, a integração de tecnologia e estudos de descolonização tem o potencial de criar uma educação mais crítica, inclusiva e equitativa. Enquanto a tecnologia amplia o acesso, a interação e a inovação, os estudos descolonizadores fornecem o arcabouço ético e teórico para garantir que essas ferramentas sejam usadas para transformar a educação em um instrumento de justiça social, que respeite e valorize a pluralidade de saberes e experiências humanas.

Em última análise, o avanço e a aplicação deste campo de pesquisa são fundamentais para a construção de um ambiente educacional que, por sua vez, contribua para uma sociedade que reconheça, respeite e celebre a diversidade étnico-racial. Isso garante a todos os cidadãos o pleno exercício de seus direitos e a participação em condições de igualdade.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio de. **O que é racismo estrutural?** São Paulo: Pólen, 2018 (Coleção Feminismos Plurais). Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4610724/mod\\_resource/content/1/ALMEIDA%20-%202018%20-%20O%20que%20%C3%A9%20racismo%20estrutural.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4610724/mod_resource/content/1/ALMEIDA%20-%202018%20-%20O%20que%20%C3%A9%20racismo%20estrutural.pdf). Acesso em: 19 out. 2023.
- APPOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2009.
- ARAÚJO, Débora Cristina de; SILVA, Paulo Vinicius B. Contribuições dos estudos críticos sobre relações étnico-raciais ao campo da educação. **Revista Teias**, v. 21, n. 62, 2020, p. 317 – 333.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis: Vozes, 2011.
- BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Carneiro; PORTELLA, Tânia. **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.** São Paulo: Instituto Alana, 2023. Vários autores. Bibliografia. ISBN 978-65-88653-22-7 em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>.
- BERNARDINO, J. Ação Afirmativa e a Rediscussão do Mito da Democracia Racial no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, p. 247-273, 2002.
- BRASIL. **Lei Afonso Arinos - Lei 1390/51, de 3 de julho de 1951.** Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, [1951]. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128801/lei-afonso-arinos-lei-1390-51>. Acesso em: 5 nov. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989.** Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília, DF: Presidência da República, [2012]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7716.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7716.htm). Acesso em: 5 nov. 2023.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm). Acesso em: 19 out. 2023.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais: Ética.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: apresentação aos temas transversais e ética.** Rio de Janeiro: DP & A, Secretaria de Educação Fundamental, 2000b. (Volume 8)

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental**: apresentação aos temas transversais, pluralidade cultura e orientação sexual. Rio de Janeiro: DP & A, Secretaria de Educação Fundamental, 2000c. (Volume 10)

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 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. Lex: Brasília, 2003a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm#art1](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm#art1). Acesso em 24 ago. 2022.

BRASIL. Mensagem n.º 7, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: seção 1, 10 jan. 2003b, p. 01. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/Mensagem\\_Veto/2003/Mv07-03.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto/2003/Mv07-03.htm). Acesso em: 13 abr. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília/DF: Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer 3/2004: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: seção 1, 22 maio 2004b, p. 11.

BRASIL. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate Sobre Relações Raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. **Educação Anti-racista**: caminhos abertos pela Lei federal n.º 10.639/03. Brasília: MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39-62.

BRASIL. **Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2012]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 5 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 12.990, de 9 de junho de 2014**. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Brasília, DF: Presidência da República, [2014a]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/L12990.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/L12990.htm). Acesso em: 5 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Legislação Federal. Brasília, DF: Presidência da República, [2014b]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 24 nov. 2022.

BRASIL. **Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro**. Além do rendimento, além das médias, além do presente: Desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI. Brasília, DF: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2019.

CANDAU, Vera; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p.15-40, abr. 2010.

CAVALLEIRO, Eliane dos S. Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação na escola. *In*: LIMA, I. C.; ROMÃO, J.; SILVEIRA, S. M. (org.). **Os negros e a escola brasileira**. Florianópolis, 1999 (Série pensamento negro em educação).

CAVALLEIRO, Eliane; MARQUES, Ana. Políticas públicas, desigualdades raciais e de gênero: repensando valores, princípios e práticas. **Fazendo Gênero 8** – Corpo, Violência e Poder, Florianópolis, de 24 a 28 de agosto de 2008.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

DIALLO, Cíntia dos Santos; LIMA, Cláudia Araújo de. História dos afro-brasileiros, africanos e a educação antirracista: o olhar das/os professoras/es das licenciaturas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, e 234744, 2022.

Encontro Regional de História, **ANPUH**, Coxim-MS, p. 1-12, 2016.Em: <https://www.encontro2016.ms.anpuh.org/>

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Bernardo Marçano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERNANDES, Sheyla Christine Santos; PEREIRA, Marcos Emanuel. Endogrupo versus Exogrupo: o papel da identidade social nas relações intergrupais. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro v. 18 n. 1 p. 30-49, jan.-abr. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v18n1/v18n1a03.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2023.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Por uma indignação antirracista e diaspórica: negritude e afrobrasilidade em tempos de incertezas. **Revista ABPN**, v. 10, 26 out. 2018.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n.1, jan./abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate das relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. Educação Antirracista – Caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. Brasília: SECAD/MEC, 2005. p. 39-45 (Coleção Educação para Todos).

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria Revista de Estudos de Literatura**, v. 9, p. 38-47, 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296/1392>. Acesso em: 6 set. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas ações e resultados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33, p. 343-355, 2006.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção de saberes. **Revista Políticas e Sociedade**, v.10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal. Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 183-193, maio-ago. 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. Tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 1994.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; MENDONÇA, Valeria Aparecida Mendonça de Oliveira. A implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais: subversão à lógica da colonialidade no currículo escolar. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 12, n. 32, p. 97–119, 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/886>. Acesso em: 17 out. 2023.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; TROQUEZ, Marta Coelho Castro (org.). **Educação das relações étnico-raciais**: caminhos para a descolonização do currículo escolar. Curitiba: Appris, 2018. 244 p. (Educação, tecnologias e transdisciplinaridade).

MAZZOTTI, A. J. A. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. *In*: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (org.). **Bússola do Escrever – desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. da UFSC/ São Paulo: Cortez, 2002.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005. p. 71-103. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Mignolo.rtf>. Acesso em: 5 nov. 2023.

MIRANDA, Rosane de Sousa. **Racismo no contexto da saúde**: um estudo psicossociológico. 2015. 194f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/7688/2/arquivototal.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2023.

MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silenciado. *In*: SCWARCZ, Lilia QUEIROZ, Renato da Silva (org.). **Raça e Diversidade**. São Paulo: Edusp, 1996. p. 213-229.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 4. ed. 2. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020 (Coleção Cultura Negra e Identidades).

OLIVEIRA, Edicleia, Lima de. **Trajetórias e Identidades de Docentes Negras na Educação Superior**. 2020. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, 2020.

PEREIRA, Amílcar Araújo. **O Mundo Negro**: Relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, FAPERJ, 2013.

PINOTTI, Melina Lima. O Movimento Negro e a configuração da Lei 10.639/03. *In*:

PINTO, Regina Pahim. **O movimento negro em São Paulo**: luta e identidade. 1993. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. **Nepantla: Vistas do Sul**, v. 6, n. 1, p. 85-104, 2005.

REIS, Mauricio de Novais; ANDRADE, Marcilea, F. F. O Pensamento Decolonial: Análise, Desafios E Perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 202, mar. 2018 – mensal.

Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: 1997. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2024.

SILVA, Janssen Felipe da. Sentidos de Avaliação da Educação e no Ensino e no Currículo na Educação Básica através dos Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.8, n.1, p.49-64, janeiro a abril de 2015.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre/RS, v. 63, n. 3, p. 489- 506, set./dez. 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, p. 123-150, 2018.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983 (Coleção Tendências; v. 4).

WALSH, Caterine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. M. (org.) **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.