



ISSN 1984-5634

ARTIGO LIVRE

POR UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E ANTIRRACISTA: A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

For a democratic and anti-racist education: the trajectory of Ethnic-Racial Relations Education in Brazil

LETÍCIA STIEHLER MACHADO¹
CÍNTIA RÉGIA RODRIGUES²

RESUMO:

Esse artigo discute o contexto de luta e aprovação da Lei nº 10.639/2003 e diretrizes subsequentes, a partir da construção do debate racial no Brasil e do racismo estruturado após a abolição da escravidão, bem como as implicações da luta antirracista na Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Traz um panorama histórico acerca da ERER por meio de um diálogo entre os autores que nos possibilitam entender as reverberações do passado no presente. A metodologia adotada é de levantamento bibliográfico, a fim de discutir sobre o material levantado em forma de ensaio teórico (Vosgerau; Romanowski, 2014). A discussão está calcada na descolonização dos saberes na educação, em diálogo com as pesquisas de Gomes (2012; 2017). As considerações apontam que construir uma educação democrática e antirracista no Brasil pressupõe que é necessário, tanto na escola como fora dela, construir espaços democráticos, de produção de conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, a fim de romper com a supremacia branca e o racismo que estruturam a sociedade brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: educação das relações étnico-raciais; lei nº 10.639/03; luta antirracista.

ABSTRACT:

This article discusses the context of the struggle and approval of Law No. 10.639/2003 and subsequent guidelines, based on the construction of the racial debate in Brazil and the racism structured after the abolition of slavery, as well as the implications of the anti-racist struggle in the Education of Ethnic-Racial Relations (ERER). It provides a historical overview of ERER through a dialogue between the authors that enables us to understand the reverberations of the past in the present. The methodology adopted is a bibliographic survey, in order to discuss the material raised in the form of a theoretical essay (Vosgerau; Romanowski, 2014). The discussion is based on the decolonization of knowledge in education, in dialogue with the research of Gomes (2012; 2017). The considerations indicate that building a democratic and anti-racist education in Brazil presupposes that it is necessary, both in school and outside, to build democratic spaces for the production of Afro-Brazilian and indigenous knowledge, in order to break with white supremacy and racism that structures Brazilian society.

KEYWORDS: education of ethnic-racial relations; law no. 10.639/03; anti-racist struggle.

GESTÃO EDITORIAL:

Bruna Cristina Oliveira Pupe
Pedro Haas Zanotto

SUBMETIDO: 29/02/2024

ACEITO: 19/05/2025

COMO CITAR:

MACHADO, L. S.; RODRIGUES, C. R. Por uma educação democrática e antirracista: a trajetória da Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil. *Aedos*, Porto Alegre, v. 18, n. 41, p. 71-88, ago.-dez., 2026.

<https://seer.ufrgs.br/aedos/>

1 Mestra em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Licenciada em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora da Rede Municipal de Educação de Navegantes (SC). ORCID iD: 0000-0003-4995-5281. E-mail: leticiastiehlerm@gmail.com.

2 Doutora em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora do Departamento de História e Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB). ORCID iD: 0000-0003-3319-3702. E-mail: crrodrigues@furb.br.

Passados mais de 20 anos de aprovação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas brasileiras, é sabido que sua efetiva implementação ainda enfrenta resistência no campo educacional. Assim, o objetivo deste artigo é discutir o contexto de luta e aprovação da referida lei e diretrizes subsequentes na Educação. Para tanto, analisaremos a construção do debate racial no Brasil e do racismo estruturado após a abolição da escravidão, bem como suas implicações na Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). A fim de atender ao objetivo proposto, traçaremos um panorama histórico acerca da ERER, por meio de um diálogo entre os autores que nos permitem entender as reverberações do passado no presente. A metodologia adotada é de levantamento bibliográfico, a fim de discutir sobre o material levantado em forma de ensaio teórico (Vosgerau; Romanowski, 2014). A discussão está calcada na perspectiva teórica da descolonização dos saberes e currículos, processo que “exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade”, como salienta Gomes (2012, p. 100).

Como coloca a proposição de Benjamin (1987, p. 229, grifo do autor), “a história é um constructo cujo espaço não se situa no tempo homogêneo e vazio, mas sim em um tempo saturado de ‘agoras’”. Nesse sentido, ao abordar a ERER e a Lei nº 10.639/2003, é imperativo, conforme adverte de Bento (2022), compreender os impactos da branquitude e da supremacia branca na vida das pessoas, perpassando o contexto educacional.

O artigo está dividido em duas seções. Na primeira, intitulada *Um diálogo acerca das questões raciais: influências internacionais e as implicações na realidade brasileira*, fazemos uma revisão bibliográfica de autores que discutem as questões raciais no final do século XIX e no decorrer do século XX e suas implicações na educação brasileira. E na segunda, intitulada *Educação das Relações Étnico-Raciais e a Lei nº 10.639/2003: trajetórias de luta antirracista do movimento negro*, discutimos a trajetória do movimento negro brasileiro para a aprovação da referida lei e a luta para a construção de uma educação antirracista.

UM DIÁLOGO ACERCA DAS QUESTÕES RACIAIS: INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS E AS IMPLICAÇÕES NA REALIDADE BRASILEIRA

O privilégio branco é escancarado na realidade brasileira, mas não é reconhecido pela sociedade. Bento (2022, p. 63-64) o define como um “estado passivo, uma estratégia de facilidades que os brancos têm, queiram eles ou não. [...] a herança está presente na vida de todos os brancos, sejam eles pobres ou antirracistas”. O acesso a saúde, educação, saneamento, alimentação e higiene e até o direito de viver é marcado pela desigualdade racial. Bento e Carone (2002, p. 2) entendem que “a falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais é uma forma de reiterar persistentemente que as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente do negro [...]”. Bento (2022) defende que não há um problema do negro no Brasil, mas sim da relação entre negros e brancos. Dessa maneira, é “a supremacia branca incrustada na branquitude, uma relação de dominação de um grupo sobre outro, [...] que assegura privilégios para um dos grupos e relega péssimas condições de trabalho, de vida e até a morte, para o outro” (Bento, 2022, p. 14-15).

Outrossim, Melo e Schucman (2022) argumentam que a supremacia branca brasileira leva a população negra à situação de pobreza, o que conduz a formas de dependência e subordinação pessoal, alimentando o imaginário de superioridade racial branca. Essa dependência e subordinação

se efetivam por meio do pacto da branquitude, ou seja, a manutenção dos privilégios ocorre através de uma autopreservação, excluindo o “outro”, pois ele é considerado uma ameaça (Bento, 2022). Esses consensos ideológicos emergem no final do século XIX e início do século XX e permanecem até os dias atuais, impactando no contexto educacional, como será discutido ao longo deste artigo.

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD – Educação), apontam as desigualdades na educação brasileira que são fruto do racismo e impactam o acesso, permanência e êxito educacional de pessoas negras. No critério analfabetismo, por exemplo, a análise por cor ou raça evidencia a diferença entre pessoas brancas e pretas ou pardas. Em 2022, 3,4% das pessoas de 15 anos ou mais autodeclaradas brancas eram analfabetas, enquanto entre as pretas ou pardas o percentual é de 7,4% (IBGE, 2022). Ainda analisando os dados com base em critérios de cor e raça, 60,7% das pessoas brancas havia completado, no mínimo, o ciclo básico educacional; já entre as pessoas pretas ou pardas, o percentual é de 47,0% (IBGE, 2022).

Esses indicadores mostram que as desigualdades raciais na educação brasileira requerem políticas públicas para serem superadas, bem como a necessidade de que a educação antirracista alicerce o sistema educacional brasileiro em todos os níveis e modalidades. Para tanto, a reflexão acerca do racismo no Brasil é fundamental. Dessa maneira, o panorama histórico que será apresentado neste artigo contribui para o entendimento das continuidades, rupturas, lutas e disputas raciais que perpassam a formação do Brasil republicano.

O racismo e a desigualdade racial sofridos diariamente por pessoas não-brancas estão pautados na ideia de raça. Este termo teve diferentes interpretações ao longo tempo, passando da ideia de um dado biológico para uma concepção de construção social e afirmação política (Gomes, 2017). Para Hall (2003, p. 69, grifo do autor), “‘raça’ é a construção política e social. É uma categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo”. No século XIX, a ideia biológica de raça e as teorias raciais começaram a ser desenvolvidas na Europa, e ganharam força no Brasil conforme a abolição da escravidão se tornava irreversível.

Juridicamente, no regime escravocrata, o escravo³ era considerado propriedade, portanto, não-cidadão. De acordo com Dal Ri (2010, p.7), a cidadania “é um instituto comum a todos os modernos ordenamentos jurídicos estatais”, ou seja, ela “restringe ou amplia os seus direitos concernentes de acordo com a orientação liberal ou democrática das normas que regem a sociedade”. De acordo com Carvalho (2012), o fim da escravidão não trouxe igualdade efetiva entre brancos e negros. Essa igualdade era afirmada nas leis, mas negada na prática.

Os debates e os processos de resistência, protagonizados tanto pelos povos originários quanto pelas pessoas escravizadas no Brasil, existem desde os primeiros anos da colonização como parte da reação ao colonialismo e escravidão. No entanto, se entendemos que o racismo é um processo que estrutura a sociedade brasileira, no pós-abolição, a luta antirracista também se encaixa nesse quadro. Paulo Neves (2023, p. 38) entende o antirracismo como “discursos e movimentos organizados que se opõem a práticas e teorias racistas”, assim como combatem a ideia de superioridade racial branca. No

3 O termo “escravo/a” pressupõe o estado de desumanização como a identidade natural das pessoas escravizadas; no entanto, o mantemos neste trecho por ser o termo utilizado no contexto referenciado. Atualmente, entendemos que a escravidão foi um processo político ativo de desumanização e, portanto, utilizamos o termo “escravizado/a” para nos referirmos às pessoas que sofreram tal processo (Kilomba, 2018).

final do século XIX e começo do século XX, com a Proclamação da República no Brasil e a recente luta pelo fim da escravidão, o debate antirracista ganha força como parte do processo de consolidação da democracia liberal. Nesse contexto, destaca-se tanto na luta abolicionista, como na luta antirracista, a atuação da imprensa negra brasileira, que evidencia a “demanda de cidadania dos grupos subalternizados pelos discursos racistas” (Neves, 2023, p. 38).

Nesse cenário permeado por tensões e disputas teóricas pautadas em uma cultura científica determinista e positivista, fazia-se necessário comprovar cientificamente as desigualdades biológicas entre os homens. Tais “comprovações” utilizaram a categoria de raça para definir grupos segundo seu fenótipo, buscando evidenciar suas diferenças por meio da mensuração de cérebros e aferição de características físicas, conforme a (pseudo) ciência da época.

Em um contexto de expansão da política imperialista europeia, teóricos brasileiros eminentes como Nina Rodrigues, Oliveira Vianna e Silvio Romero foram influenciados pelas teorias raciais da Europa, principalmente pelo evolucionismo social, também chamado de darwinismo social (Moura, 2020). Esta teoria teve como grande mentor Herbert Spencer, o filósofo inglês que criou o termo “sobrevivência dos mais aptos”. Spencer aplicou as leis da teoria da seleção natural de Charles Darwin na vida e nas sociedades humanas. Para tanto, vinculou-se com ideologias eugenistas e racistas (Schwarcz, 2012).

A eugenia, termo cunhado por Francis Galton – primo de Darwin – emergiu com o propósito de aplicar os pressupostos da teoria da seleção natural ao ser humano e desenvolver uma ciência sobre a hereditariedade humana. Por meio de instrumentação matemática e biológica, buscou-se identificar aqueles considerados aptos (com as melhores características) e estimular a sua reprodução, bem como encontrar os que apresentavam características degenerativas, menos aptos, e evitar que se reproduzissem.

O Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890, proibiu a imigração dos “indígenas da Ásia, ou da África”. Em oposição, existiam incentivos à imigração e colonização europeia no Brasil; iniciados no Império, perduraram até a República. No século XXI, contrariando as expectativas dos intelectuais eugenistas, mais de 50% da população brasileira se autodeclara negra (preta ou parda), de acordo com os critérios do IBGE (Gomes, 2017).

Já nas primeiras décadas do século XX, ocorreu o Primeiro Congresso Universal de Raças (*First Universal Races Congress*), realizado em Londres nos dias 26 a 29 de julho de 1911, reunindo representantes de mais de 50 países da Europa, América do Sul e do Norte, África e Ásia. No congresso, destacou-se o convite de estudiosos do campo da antropologia e dos estudos raciais, como Franz Boas e William Edward Burghardt “W. E. B.” Du Bois, este último escritor e ativista do Movimento *Pan-African* (Souza; Santos, 2012).

Du Bois, sociólogo negro estadunidense, defendia uma noção de raça que se aproximava mais de uma concepção sócio-histórica do que biológica, questionando o caráter científico da ideia de raça ainda no final do século XIX. No entanto, ele identifica e reconhece que algumas características físicas como a cor da pele, os cabelos e o sangue são diferenças que, de maneira silenciosa, mas definitiva, separavam os homens em grupos (Pereira, 2013). Já Franz Boas, que viria a ser professor de Gilberto Freyre, defendia a não existência de raças humanas totalmente definidas; dessa maneira, nenhum grupo humano é biologicamente superior a outro.

Os dois representantes do Brasil enviados ao congresso pelo governo de Hermes da Fonseca foram João Baptista de Lacerda e Edgard Roquette Pinto (Souza; Santos, 2012). Lacerda, então diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, defendeu em seu ensaio para o evento a tese do branqueamento racial quando escreve que

a população mestiça do Brasil terá, portanto, dentro de um século, um aspecto bem diferente do atual. As correntes de imigração europeia, que aumentam a cada dia mais o elemento branco desta população, terminarão, depois de um certo tempo, por sufocar os elementos dentro dos quais poderiam persistir ainda algumas características do negro (Lacerda, 1911, p. 19, tradução nossa).

Portanto, entendia que a miscigenação levaria ao branqueamento da raça, que no Brasil, seria possível graças à imigração europeia. Em 1929, no Brasil, ocorreu o I Congresso Brasileiro de Eugenia, presidido pelo antropólogo Edgard Roquette Pinto, que previa um país branqueado. Para ele, a população brasileira seria composta por 80% de brancos e 20% de mestiços; nenhum negro e nenhum índio (Schwarcz, 2012). De acordo com Melo e Schucman (2022), o Brasil se tornava uma sociedade supremacista branca, ancorada por uma política que visava clarear fenotipicamente a nação, por meio do que Seyferth (1996, p. 43) chamou de “limpeza étnica”, que já vinha sendo discutida desde as últimas décadas do século XIX.

A década de 1930 trouxe novas perspectivas para as discussões raciais no Brasil e no mundo através dos estudos do sociólogo Gilberto Freyre. Pereira (2013) afirma que Freyre retomou a temática racial, discutida pelos “homens da ciência” no início do século XX, mas deslocou o eixo da discussão, marcando o distanciamento entre o biológico e o cultural. Freyre estudou nos Estados Unidos da América (EUA) e viajou pela Europa e África. Atuou como professor visitante da Universidade de Stanford e conheceu o sul dos EUA. Retornou ao Brasil no início da década de 1930 quando começou a redigir *Casa Grande & Senzala*, publicado em 1933. Em um contexto de forte nacionalismo, buscava-se a construção de uma identidade nacional republicana.

Os eugenistas defenderam que a educação deveria visar a formação da consciência eugênica com o objetivo de evitar que os jovens contraissem matrimônio com raças e classes sociais diferentes. A política educacional, desenvolvida em meados das décadas de 30 e 40 do século XX, tinha por objetivo formar o cidadão brasileiro segundo os moldes desenvolvidos em países europeus. A constituição de 1934 dizia que a união, os estados e os municípios deviam “estimular a educação eugênica” (Brasil, 1934, artigo 138). Importante mencionar que a educação física e o controle das doenças eram considerados integrantes da educação eugênica, pois visavam alcançar um ideal político de condicionamento moral e disciplinador (Rocha, 2014).

Contrário aos intelectuais que viam na miscigenação um problema a ser enfrentado no Brasil, Freyre a entendia como uma necessidade, pois proporcionaria um povo único, apresentando as contribuições dos portugueses, negros e índios para a formação da sociedade brasileira, evidenciando que cada raça tinha um papel nesse processo e defendendo que os portugueses tinham uma predisposição a miscibilidade por conta do “seu passado étnico, ou antes, cultural, de povo indefinido entre a Europa e a África” (Freyre, 2001, p. 66). Considerando positiva a miscigenação, argumentou que a degeneração do povo brasileiro se devia à alimentação ou falta dela, às doenças e ao clima quente. Em suas análises, o sociólogo trata a colonização como um processo harmônico e a miscigenação a partir de uma visão romantizada, sendo fruto de relações sexuais entre o colonizador e as mulheres não-brancas.

As contribuições das três raças que formaram o Brasil seriam diferentes, segundo o autor, tendo os portugueses o principal papel de trabalho intelectual e da povoação do vasto território (Freyre, 2001).

Ao longo da obra *Casa Grande & Senzala*, Freyre também fez comparações entre o Brasil e os EUA, tendo em vista as relações do autor com ambos os países. Ele entendia que a escravidão no Brasil foi mais branda do que nos EUA. Por esse motivo, acreditava que a relação de convivência entre negros e brancos foi menos conflituosa no Brasil em comparação à dos EUA, por exemplo, haja vista o regime de segregação racial que vigorou no país por mais de 50 anos por meio das leis Jim Crow, que instituíam segregação racial em escolas, espaços e transportes públicos, banheiros, restaurantes e bebedouros (Fernandes; Morais, 2007). Portanto, Domingues (2005) defende que o sistema racial estadunidense servia de parâmetro para avaliar a sociedade brasileira, ou seja, apenas o segregacionismo institucionalizado era interpretado como racismo.

A partir do fim da Segunda Guerra Mundial e da criação da Organização das Nações Unidas (ONU), o debate racial no ocidente ganhou uma nova roupagem, e os estudos de Freyre obtêm grande visibilidade. Nas décadas seguintes, o Brasil ficou conhecido nos EUA e na Europa como o “paraíso das raças”, um lugar onde existe uma “sociedade sem ‘linha de cor’, ou seja, uma sociedade sem barreiras legais que impedissem a ascensão social de pessoas de cor a cargos oficiais ou a posições de riqueza ou prestígio” (Guimarães, 2001, p.1, grifo do autor). A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) patrocinou três reuniões sobre o tema, nos anos de 1947, 1951 e 1964, para discutir as concepções biológicas de raça, deixando de ser um conceito considerado natural, pois denotava uma classificação social que pretendia hierarquizar grupos humanos (Schwarcz, 2012).

Dessa maneira, o termo democracia racial passou a ser atribuído a Gilberto Freyre, ainda que o autor nunca o tenha usado para expressar as relações entre brancos e negros na sociedade brasileira. Petrônio Domingues (2005, p.116) define o conceito de democracia racial como “um sistema racial desprovido de qualquer barreira legal ou institucional para a igualdade racial, e, em certa medida, um sistema racial desprovido de qualquer manifestação de preconceito ou discriminação”.

O imaginário do Brasil como um paraíso racial se difundiu após 1945, com o fim da ditadura de Vargas, do fascismo e do nazismo derrotados na Segunda Guerra Mundial, e em um contexto em que a democracia é central na discussão política brasileira. Ainda na década de 1950, a UNESCO encomendou pesquisas a fim de investigar as relações raciais no Brasil. Uma destas foi coordenada pelos professores Charles Wagley, da Universidade de Columbia; Thales de Azevedo, da Universidade da Bahia; e Luís de Aguiar Costa Pinto, da Universidade do Brasil. Nela, foram realizados trabalhos de campo em comunidades no estado da Bahia, entre julho de 1950 e junho de 1951.

Essas pesquisas serviram para corroborar com a ideia já difundida da democracia racial. A sociedade brasileira estava na mira das organizações internacionais que visavam compreender como se dava a convivência, considerada pacífica, entre as raças no Brasil, impressão endossada pela sua divulgação mundial por parte das elites brasileiras.

No entanto, nem todas as pesquisas viriam a confirmar esta tese. A partir dos anos 1950, os estudos patrocinados pela UNESCO de Florestan Fernandes, Otavio Ianni, Emília Viotti da Costa, Carlos Hasenbalg, entre outros, constaram que “o brasileiro é altamente preconceituoso e o mito da democracia racial é uma ideologia arquitetada para esconder uma realidade social altamente conflituante

e discriminatória no nível de relações interétnicas” (Moura, 2020, p. 53). Desta forma, os autores combateram as teses de Gilberto Freyre em seus estudos.

A construção do Brasil como uma democracia racial, no entanto, se mostra resistente. Em 2020, por instância, o então vice-presidente da República Hamilton Mourão, ao se pronunciar sobre o assassinato de João Alberto Freitas, homem negro, em um supermercado no Rio Grande do Sul, afirma que é

Lamentável, né? Lamentável isso aí. Isso é lamentável. Em princípio, é segurança totalmente despreparada para a atividade que ele tem que fazer [...] Para mim, no Brasil não existe racismo. Isso é uma coisa que querem importar aqui para o Brasil. Isso não existe aqui (Mazui, 2020, n.p).

E ao ser questionado se o assassinato de João Alberto Freitas não teria algum componente racial, ele respondeu:

Eu digo para vocês o seguinte, porque eu morei nos EUA: racismo tem lá. Eu morei dois anos nos EUA, e na escola em que eu morei lá, o ‘pessoal de cor’ andava separado. Eu nunca tinha visto isso aqui no Brasil. Saí do Brasil, fui morar lá, era adolescente e fiquei impressionado com isso aí. Isso no final da década de 60 (Mazui, 2020, n.p).

Não é de se impressionar que um membro do governo de Jair Bolsonaro, que expressava aspirações antidemocráticas (Vasconcelos Filho, 2021), tenha esse tipo de posicionamento no que se refere às questões raciais no Brasil. A fala de Mourão é inaceitável diante do espancamento e morte de uma pessoa negra por seguranças de um supermercado, um episódio que escancara o racismo cotidiano (Kilomba, 2008) e estrutural que opera na sociedade brasileira. A fala do ex-vice-presidente também evidencia a construção da ideia de democracia racial no Brasil em oposição às relações raciais nos EUA, mais especificamente às políticas de segregação racial discutidas acima.

As concepções acerca das questões raciais no Brasil impactam diretamente na educação nacional, pois escola e sociedade se relacionam. A escola pode contribuir para reforçar os sistemas de dominação, os preconceitos e os estereótipos de determinados grupos quando apresenta uma “história única” (Adiche, 2016) sobre eles, resultando na falta de representatividade e de autoestima de estudantes pertencentes a tais grupos (hooks, 2017). Além disso, bell hooks (2020, p. 94) afirma que “as instituições educacionais foram fundadas nos princípios da exclusão [...] e essas começam a refletir sobre a realidade dos preconceitos e a discutir o valor da inclusão”.

Nesse sentido, a discussão em torno da questão da raça é importante para o entendimento do contexto histórico brasileiro, que é marcado pelas diferenças raciais, pelo racismo estrutural e pelo pacto da branquitude, bem como seus entraves para uma perspectiva democrática de educação, pois a escola, a educação e a sociedade são formadas por sujeitos que carregam crenças, valores e preconceitos; que (in)conscientemente reproduzem discursos e práticas; ou que possuem pensamentos discriminatórios e racistas internalizados. Dessa forma, é evidente a importância da Educação das Relações Étnico-Raciais para romper com a lógica racista que estrutura a sociedade brasileira. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) afirmam que a ideia de democracia racial

[...] difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (Brasil, 2004, p. 11).

Dado o exposto, o documento defende que a educação deve conduzir à “desconstrução de conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial” (Brasil, 2004, p. 18). Assim, na sequência, apresentaremos a trajetória de luta antirracista do movimento negro em prol da (re)educação das relações raciais no Brasil.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A LEI Nº 10.639/2003: TRAJETÓRIAS DE LUTA ANTIRRACISTA DO MOVIMENTO NEGRO

A Educação das Relações Étnico-Raciais se dá por meio da “adoção de políticas educacionais e estratégias pedagógicas de reconhecimento, valorização e afirmação da diversidade com objetivo de superar a desigualdade étnico racial presente na educação escolar brasileira” (Brasil, 2004, p. 11), assim como “questionar as relações étnico raciais baseadas no racismo e no preconceito que desqualificam os negros e salienta estereótipos depreciativos que, velada ou explicitamente violentas, expressam um sentimento de superioridade branca” (Brasil, 2004, p. 12), próprios da branquitude.

Dessa maneira, a (re)educação das relações étnico-raciais depende da “articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola” (Brasil, 2004, p. 13). Para esta (re)educação é preciso entender que o racismo estruturante da sociedade determina que “o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade imposta a outros” (Brasil, 2004, p. 14), conforme os pactos narcísicos da branquitude (Bento, 2022). Dessa forma, a EREER evidencia “a sociedade que queremos construir daqui para frente, ou seja, pessoas que reconhecem o privilégio branco e que projetam, coletivamente, a construção de uma sociedade justa, equânime” (Brasil, 2004, p. 14), democrática e antirracista.

Integrantes de movimentos sociais e intelectuais têm, desde o final do século XIX e início do século XX, questionado a ideia de harmonia racial no Brasil, se organizando politicamente, produzindo conhecimentos e educando a sociedade sobre as questões étnico-raciais (Gomes, 2017). Destacamos, nesse processo, a importância da imprensa negra e das associações de pessoas negras como forma de organização política e social, que discutiram e defenderam os interesses desse grupo por meio da publicação de jornais e revistas, se organizando e empreendendo a luta antirracista. Os periódicos produzidos por jornalistas, redatores e intelectuais negros no final do século XIX e começo do século XX buscavam dialogar com as pessoas negras das classes populares e se posicionavam politicamente, defendendo os interesses da população afro-brasileira, conforme aponta Santos (2011) em sua tese sobre a imprensa negra sul-rio-grandense.

No início do século XX, em Campinas, São Paulo, a Irmandade de São Benedito fundou uma escola voltada para os filhos de seus associados que funcionou por três décadas, entre 1902 e 1936, encerrando suas atividades apenas por conta de uma disputa judicial. Este não foi um caso isolado. Cunha (2004), por exemplo, identificou que a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos, no Rio de Janeiro, também promoveu ações voltadas à escolarização da população

afrodescendente ainda no século XIX. O caso é especialmente significativo, considerando que por muito tempo as irmandades foram vistas como meros instrumentos de reprodução do poder senhorial e da imposição religiosa (Cunha, 2004). No entanto, estudos mais recentes revelam que esses espaços também atuaram como locais de ressignificação de tradições africanas e católicas. Além disso, as irmandades continuaram a ser importantes espaços de mobilização das comunidades negras em diversos contextos, conforme aponta Santos (2018) em sua pesquisa sobre a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos do Pelourinho, que teve papel central na vida da população negra de Salvador (BA) no período pós-abolição (Silva; Xavier, 2019).

Com proeminência nacional, a Frente Negra Brasileira (FNB), foi sucessora do Centro Cívico Palmares, de 1926. Instituída na década de 1930, em São Paulo, possuía delegações nos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia, formando um movimento de massa de “pessoas de cor” (Domingues, 2007). Em 1936, a FNB tornou-se um partido político que tinha como objetivo capitalizar os votos das “pessoas de cor”. Segundo Domingues (2007, p. 107), “nessa fase, a luta pela afirmação racial passava pelo culto à Mãe-Preta e uma das principais palavras de ordem era a defesa da Segunda Abolição”. No ano seguinte, a FNB, assim como as demais organizações políticas do Brasil, foi extinta com a instauração da ditadura do Estado Novo por Getúlio Vargas.

Em 1943, foi fundada em Porto Alegre a União dos Homens de Cor (UHC), conhecida como Uagacê. O grupo, que estava presente em vários estados e em cidades do interior, promovia “debates na imprensa local, publicação de jornais próprios, serviços de assistência jurídica e médica, aulas de alfabetização, ações de voluntariado e participação em campanhas eleitorais” (Domingues, 2007, p. 108). Com o fim da ditadura varguista e a volta democrática de Vargas ao poder na década de 1950, representantes da UHC foram recebidos por ele em audiência, na qual foi apresentada uma série de reivindicações a favor da “população de cor”.

Em 1944, o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado no Rio de Janeiro, tinha Abdias do Nascimento como principal liderança. O objetivo era, em primeiro momento, formar um grupo teatral constituído apenas por atores negros, mas o TEN adquiriu atuação política muito mais ampla. Publicou o jornal *Quilombo*; passou a oferecer cursos de alfabetização, de corte e de costura; fundou o Instituto Nacional do Negro e o Museu do Negro; e organizou o I Congresso do Negro Brasileiro (Domingues, 2007, p. 109).

Dessa maneira, podemos inferir que os jornais, associações e movimentos sociais construíram organizações político-culturais que educaram a sociedade brasileira sobre as questões raciais. Ao pôr em xeque a superioridade branca, tais grupos escancaram o racismo brasileiro, que era negado por intelectuais brancos, como discutido na primeira parte deste artigo. Gomes (2017, p. 16) afirma que “os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos por grupos não hegemônicos e contra hegemônicos da nossa sociedade”.

Em 1951, foi aprovada no Congresso Nacional a primeira lei antidiscriminatória do país, a Lei Afonso Arinos, que “inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor” (Brasil, 1951, n.p). Além disso, o artigo 1º institui que: “constitui contravenção penal, [...] a recusa, por parte de estabelecimento comercial ou de ensino de qualquer natureza, de hospedar, servir, atender ou receber cliente, comprador ou aluno, por preconceito de raça ou de

côr” (Brasil, 1951, n.p). Percebe-se que até 1951 não era proibido por lei recusar que um estudante negro frequentasse alguma escola, ainda que a lei não especifique a referência a estabelecimentos de ensino públicos ou privados. Entende-se que o acesso à escola por parte dos estudantes negros estava condicionado ao aceite da parte da instituição, podendo esta recusá-los caso achasse pertinente. Dessa forma, evidencia-se a importância dos coletivos negros que empregaram diversas formas de educar a população negra brasileira.

Com a instauração da Ditadura Militar no Brasil por meio de um golpe em 1964, o mito de um paraíso racial permaneceu na discussão pública e política brasileira. Nascimento (2016) afirma que, durante o regime, não se permitia reivindicações de direitos pelas vítimas de discriminação. Além disso, a Ditadura censurou, intimidou e calou instituições de pesquisa e estudiosos estrangeiros que se preocuparam com a situação do negro no Brasil. Gonzalez e Hasenbalg (1982) reiteram que as elites intelectuais negras foram desarticuladas e as lideranças negras colocadas na semiclandestinidade ou clandestinidade com o golpe de 1964.

Gonzalez e Hasenbalg (1982, p. 18) defendem que quando se fala em movimento negro, é necessário compreendê-lo na sua complexidade, haja vista o grau de multiplicidade entre suas variantes. Ressaltamos que não existe consenso na conceituação do Movimento Negro. Para Domingues (2007, p. 102, grifo do autor), “a ‘raça’ é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação”. Gomes (2017, n.p) entende como Movimento Negro “as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade”. Podemos perceber, a partir dessas breves conceituações, que Domingues e Gomes defendem a dimensão política do movimento negro. No entanto, ainda que o movimento assuma em muitos momentos uma face cultural, seja através de irmandades negras, dos terreiros de candomblé, da capoeira ou das escolas de samba, é do movimento político de mobilização racial negra que trataremos a seguir (Domingues, 2007).

No Brasil, a organização do Movimento Negro Unificado (MNU) é entendida por Domingues (2007) como oriunda da organização marxista de orientação trotskista Convergência Socialista, uma vez que foi a escola de formação política e ideológica de várias lideranças importantes de uma nova fase do movimento negro. Esta nova fase apresenta “uma perspectiva revolucionária, de esquerda, lutando pela construção de uma nova sociedade, articulando ‘raça’ e ‘classe’ na luta contra o racismo, e por melhores condições de vida para a população negra [...]” (Pereira, 2017, p. 17, grifo do autor). Para esses militantes, o capitalismo é o sistema que alimenta e se beneficia do racismo, e portanto, a luta antirracista tinha de ser articulada com a luta revolucionária anticapitalista.

No final da década de 1970, aconteceu a rearticulação do movimento negro a partir de uma reunião em São Paulo, no dia 18 de junho de 1978, que decidiu – com a presença de diversos grupos e entidades negras, entre eles o Grupo Afro-Latino América, a Câmara do Comércio Afro-Brasileiro, o Jornal Abertura, o Jornal Capoeira e o Grupo de Atletas e Grupo de Artistas Negros – criar o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR). Como primeira atividade da nova organização, foi organizado um ato público, realizado em julho de 1978, nas escadarias do Teatro Municipal em São Paulo, que reuniu cerca de 2 mil pessoas em repúdio à discriminação racial sofrida por quatro jovens no Clube de Regatas Tietê e em protesto à morte de Robson Silveira da Luz, homem negro torturado no 44º Distrito de Guainases (Gonzalez; Hasenbalg, 1982; Domingues 2007).

Nesse contexto marcado pela repressão, os militantes entenderam que o Estado tinha um papel segregador, racista e excludente escondido por um discurso de igualdade (Gomes, 2019). É importante destacar que neste primeiro momento, o movimento não incluiu o termo negro no nome, que posteriormente viria ser chamado Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR) após a primeira Assembleia Nacional de Organização e Estruturação da entidade, realizada em julho do mesmo ano. Depois, o nome do movimento foi simplificado para Movimento Negro Unificado (MNU). Portanto, ocorreu uma ressignificação do termo negro, que foi politizado positivamente pelo movimento, já que este o entende como potência de emancipação e de mobilização para a luta por reivindicações políticas (Domingues, 2007; Gomes, 2017).

Nos anos 1980, o MNU defendeu reivindicações consideradas pelos militantes como mínimas, dentre as quais destacamos: a desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; e a luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares. Em vista disso, a ênfase do movimento era contestar a ordem social vigente e, para isto, entoavam uma de suas palavras de ordem a consigna: “negro no poder!” (Domingues, 2007, p. 115). Além disso, o MNU lutou pela celebração do dia 20 de novembro – possível dia da morte de Zumbi dos Palmares – como Dia Nacional de Consciência Negra, em vez do dia 13 de maio – dia da festiva da abolição da escravatura –, que passou a ser o Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo (Gonzalez; Hasenbalg, 1982).

Pereira (2013) mostra como a ideia de raça foi utilizada politicamente na construção do Estado-Nação brasileiro em dois momentos distintos de nossa história política: primeiro, como já citado, no início da República, por meio de teóricos que buscavam construir uma noção moderna e embranquecida de Brasil aos moldes europeus, por acreditarem na superioridade racial dos brancos; e em um segundo momento por intelectuais e militantes do MNU, que passaram a utilizar uma ideia de raça completamente ressignificada, como um instrumento de luta por direitos, para afirmação de valores étnicos e para a construção de identidades. A redemocratização do país em 1985, a promulgação da Constituição Federal de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, significou uma conquista importante para a sociedade brasileira, pois reconhece o país como pluriétnico e multicultural (Brasil, 1988).

Esse reconhecimento na Carta Magna possibilitou que avanços acontecessem em várias áreas da sociedade brasileira. Gomes (2012, p. 106) destaca que “os movimentos sociais têm como intenção política atingir de forma positiva toda a sociedade e não somente os grupos sociais por eles representados”. A partir dessa perspectiva, a autora defende que o movimento negro, no Brasil, articula “diversidade e cidadania para a construção da democracia, superando o mito da democracia racial” e promovendo a descolonização dos saberes.

Em 2001, aconteceu na África do Sul a Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas (Conferência de Durban), que reuniu 173 países signatários de uma declaração e um plano de ação que expressaram o compromisso dos Estados em promover um entendimento preciso da história e das culturas dos povos indígenas, assim como da contribuição da África para a história do mundo (Brasil, 2001). A partir dessa conferência, foram criados, no primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) em 2003, e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)

em 2004. Além disso, foi aprovada, conforme citado no início desse artigo, a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras. Esta aprovação, seguida das DCNERER (2004), significaram um importante passo rumo a uma educação democrática e antirracista no Brasil.

O MNU, já na década de 1980, defendia pautas referentes às questões educacionais, tais como: a revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; a capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; a emergência de uma literatura negra em detrimento à literatura de base eurocêntrica; a reavaliação do papel do negro na história do Brasil e a defesa da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares (Domingues, 2007). A Lei nº 10.639/2003 foi fruto dessa exigência, que vinha sendo cobrada desde a década de 1970. Ela leva à problematização do eurocentrismo presente nos currículos brasileiros, e pode levar à construção de uma educação intercultural que contribua para a consolidação de uma perspectiva democrática na educação brasileira. Assim, a Lei nº 10.639/2003 possibilita uma educação questionadora das desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero e orientação sexual e aponta para a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia (Pereira, 2017). bell hooks (2020) entende que a educação democrática está calcada na ideia de que a “democracia funciona, que é a base de todo ensino e toda aprendizagem genuínos” (p. 45).

Destaca-se no inciso 2º da Lei nº 10.639/2003 que “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (Brasil, 2003, n.p). Portanto, a obrigatoriedade da Lei incide sobre todos os componentes curriculares, ainda que haja o foco para as humanidades e artes. Por outro lado, cabe refletirmos sobre os vetos de artigos da Lei nº 10.639/2003, manifestados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) antes de sua aprovação, para entendermos as disputas em torno dos currículos e da educação brasileira. Foi vetado o inciso 3º, que dizia: “As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei” (Brasil, 2003, n.p). As razões para o veto são fundamentadas na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. De acordo com o MEC, esse tipo de quantificação dos conteúdos não atende ao interesse público de fixação dos currículos mínimos de base nacional, assim como prejudicaria a abordagem dos valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades do país.

Também foi vetado o artigo 79-A da Lei 10.639/2003, que definia que “os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria” (Brasil, 2003, n.p). A justificativa dada para o veto é a seguinte: “Verifica-se que a Lei nº 9.394, de 1996 [LDBEN], não disciplina e nem tampouco faz menção, [...] a cursos de capacitação para professores. O artigo 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei [...]” (Brasil, 2003, n.p). Nas palavras de Gomes (2017, p. 42-43) “os projetos, os currículos e as políticas educacionais têm dificuldade de reconhecer [...] os saberes produzidos pelos movimentos sociais, pelos setores populares e pelos grupos sociais não hegemônicos”. Ou seja, por mais que se tenha utilizado uma justificativa legal para o veto, percebe-se que existia uma resistência à participação do movimento negro (chamado de movimento afro-brasileiro no artigo 79-A) na formação de professores. Dessa maneira, ao vetar a obrigatoriedade

da atuação direta das entidades do movimento negro, que se tornariam protagonistas da formação de professores, ficam evidentes as disputas entre diferentes segmentos da sociedade brasileira.

Felipe (2019, p. 18) defende que a Lei nº 10.639/2003 é “revolucionária para o sistema educacional em nosso país, decerto, pelo seu texto normativo incisivo e nítido quanto aos objetivos de mudança”. Dessa forma, a efetivação dela na educação brasileira não só reforça a humanidade da população negra como também explicita a necessidade da elaboração de políticas públicas em prol da melhoria de suas condições de vida. Isso se dá por meio do acesso a histórias abrangentes, em múltiplas formas de ler o mundo, ancorada numa interpretação crítica.

No ano seguinte à aprovação da Lei nº 10.639/2003, foram publicadas as DCNERER que regulamentam a referida lei, conforme apresentado na introdução desse artigo. Esse parecer foi elaborado para exigir justiça e direitos sociais, para desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira. Portanto, cabe às escolas promoverem essa desconstrução, para que se reconheça as tensas relações produzidas pelo racismo no Brasil, e para que haja professores qualificados, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais (Brasil, 2004).

Em 2009, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para ensino de História e Cultura Afro-Brasileira traça orientações e ações que devem ser desenvolvidas para operacionalização colaborativa na implementação das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, na Educação Básica e no Ensino Superior.

A partir de 2012, a Lei nº 12.711/2012 – Lei de Cotas – garantiu a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades e institutos federais, aos estudantes que cursaram o ensino fundamental (para o acesso a instituições federais de ensino técnico de nível médio) ou o ensino médio (para o acesso a instituições federais de ensino superior) integralmente em escolas públicas. Os demais (50% das vagas) permanecem para ampla concorrência. Em 2022, a lei completou 10 anos. Nesse período, o perfil do ingressante nas instituições públicas federais mudou consideravelmente. Essa política de ação afirmativa representou a inclusão de grupos desprivilegiados, egressos de escolas públicas, negros e indígenas, nas instituições federais, sendo tal inclusão bastante superior ao observado nas universidades estaduais (Machado; Eurístenes; Feres Júnior, 2017).

Em 2023, ocorreram mudanças importantes na Lei de Cotas. Ela foi ampliada, visando garantir o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes ingressantes nas instituições federais por meio dela. A Lei 14.727/2023 incluiu a reserva de vagas para estudantes quilombolas; diminuiu a renda per capita mínima de 1 salário-mínimo e meio para (um) salário-mínimo; os estudantes optantes pela reserva de vagas que se encontrem em situação de vulnerabilidade social terão prioridade para o recebimento de auxílio estudantil de programas desenvolvidos nas instituições federais de ensino (Brasil, 2023).

Desse modo, o processo de educação das relações entre pessoas de distintos grupos étnico-raciais começa por transformações na forma como se comunicam entre si, visando romper, desde o início, com sentimentos de inferioridade e superioridade, rejeitar julgamentos baseados em preconceitos e recusar a aceitação de hierarquias sustentadas por desigualdades raciais e sociais (Silva, 2007). Assim, a EREER está pautada na valorização da diversidade que constitui as populações africanas e afro-brasileiras, assim como na pluralidade étnico-racial da sociedade brasileira, sendo uma política pública que visa reeducar as relações raciais no Brasil, da mesma forma que se constitui como um recurso epistemológico, que contribui para a construção de conhecimento afrorreferenciados.

Conforme aponta Gomes (2012; 2017), as leis e diretrizes citadas acima só foram aprovadas devido à luta do movimento negro que, enquanto ator político e educador, produz, constrói, sistematiza e articula saberes emancipatórios. Tais ações têm como foco a população negra, mas não se restringe a ela, pois promovem a construção da educação, e, conseqüentemente, da sociedade como espaços mais democráticos e justos para todas as pessoas. Portanto, se reconhece o papel do Movimento Negro na construção de um projeto educativo emancipatório e antirracista para a educação brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação antirracista calcada nas leis nº 10.639/2003 e documentos posteriores, nº 11.645/2008 e nº 12.990 (Lei de Cotas) visa combater e dismantelar uma ideia de educação que, por muito tempo, serviu para reforçar estereótipos e preconceitos. A luta antirracista tem como objetivo a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e a educação antirracista pretende combater o racismo, as desigualdades sociais, políticas de gênero e raciais, assim como as discriminações de qualquer natureza (Brasil, 2004). Uma educação democrática e antirracista pressupõe que é necessário, tanto na escola como fora dela, construir espaços democráticos, de produção de conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, elaborando “um projeto comum de combate ao racismo e a discriminações” (Brasil, 2004, p.15), valorizando e promovendo a construção de saberes diversos.

Logo, a EREER pressupõe desconstruir a mentalidade racista e discriminatória das pessoas brancas e destruir aquilo que bell hooks (2017; 2020; 2021) chama do pensamento supremacista branco. Ou seja, só será possível a construção de novos horizontes para uma sociedade verdadeiramente democrática e antirracista quando desconstruirmos as estruturas sólidas que alicerçam o racismo no Brasil, sendo a EREER o caminho para tal.

Entendemos que o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana devem se distanciar da perspectiva eurocêntrica de uma história única, quando se mostra

um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna. [...] A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história (Adichie, 2015, n.p).

Portanto, as relações de poder na sociedade refletem na construção de currículos, na formação de professores e na educação.

Para evitarmos uma história única, Achebe (The Africa Report, 2013) defende a perspectiva de uma balança das histórias, ou um equilíbrio de histórias (Mortari; Wittmann, 2019). Podemos entender que essa perspectiva é buscada pelos movimentos sociais com a aprovação das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 e as demais legislações a partir delas, a fim de promover a descolonização dos currículos. A verdadeira efetivação de tais leis na educação brasileira possibilitará um equilíbrio de histórias, por meio da construção de práticas educativas que envolvam conhecimentos indígenas, africanos e afro-brasileiros, utilizando matérias/fontes produzidos por eles e com eles (Mortari; Wittmann, 2019).

Sendo assim, construir caminhos pedagógicos que valorizem as diversidades existentes no continente africano e no Brasil permite que todas as pessoas reconheçam o papel fundamental das Áfricas e dos africanos na história do Brasil, promovendo a descolonização dos saberes e dos currículos

e educando “crianças negras orgulhosas de sua ancestralidade em uma sala de aula que não reduza seus antepassados somente à escravidão” (Felipe, 2021, p. 14).

REFERÊNCIAS

THE AFRICA REPORT. An interview with Late Nigerian Author, Chinua Achebe by Helon Habila. *The Africa Report*, 22 mar. 2013. Disponível em: <<https://www.theafricareport.com/5912/an-interview-with-late-nigerian-author-chinua-achebe-by-helon-habila/>>. Acesso em: 11 jul. 2025.

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

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENTO, Cida. *O Pacto da Branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray (Org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Decreto nº 528, 28 de junho de 1890. Regulariza o serviço da introdução e localização de imigrantes na República dos Estados Unidos do Brasil. *Coleção de Leis do Brasil – 1890*, Página 1424 Vol. 1 fasc. VI. Rio de Janeiro, 28 jun. 1890. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-528-28-junho-1890-506935-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951. Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 03 jul. 1951. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L1390.htm#art9>. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial*, Brasília, 09 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, 29 ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o ensino de História e cultura afrobrasileira e africana. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. 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, 22 jun. 2004. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2025.

CUNHA, Perses Maria Canellas da. *Educação como forma de resistência: o caso da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos*. Dissertação (Mestrado em Educação), Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2004.

DAL RI, Luciene. A construção da cidadania no Brasil: entre império e primeira república. *Espaço Jurídico*, Joaçaba, v. 11, n. 1, p. 7-36, jun. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.unoesc.edu.br/espacojuridico/article/view/1937#:~:text=A%20constru%C3%A7%C3%A3o%20do%20instituto%20da,direitos%20civis%20e%20os%20pol%C3%ADticos>>. Acesso em: 11 jul. 2025.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, jul. 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=167013398007>>. Acesso em: 11 jul. 2025.

DOMINGUES, Petrônio. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). *Diálogos Latinoamericanos*, Aarhus, v. 6, n. 10, p. 16, 2005. Disponível em: <<https://tidsskrift.dk/dialogos/article/view/113653>>. Acesso em: 11 jul. 2025.

FELIPE, Delton Aparecido. A história da população negra no Brasil e os Direitos Humanos: Uma conversa necessária em tempos de intolerância. *Trilhas da História*, Três Lagos, v. 8, p. 5-23, 2019. Disponível em: <<https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/768>>. Acesso em: 11 jul. 2025.

FELIPE, Delton Aparecido. O ensino de história da África na formação continuada de professores/as da educação básica: temas e encaminhamentos pedagógicos. *Dialogia*, São Paulo, n. 39, p. 1-16, out. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/39.2021.20219>>. Acesso em: 11 jul. 2025.

FERNANDES, Luiz Estevam; MORAIS, Marcus Vinícius de. Os EUA no século XIX. In: KARNAL, Leandro et al. (Org.). *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 99-172.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo Sem Fronteiras, on-line*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan. 2012. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2025.

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

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. *Lugar de Negro*. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1982.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 61, p. 147-162, 2001. Disponível em: <<https://novosestudos.com.br/produto/edicao-61/>>. Acesso em: 11 jul. 2025.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7.ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003.

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

HOOKS, Bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, Bell. *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. São Paulo: Elefante, 2021.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Educação 2022*. 2022. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2025.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: episódios do racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2018.

LACERDA, João Baptista de. *Sur le métis au Brésil*. In: Premier Congrès Universel des Races: 26-29 juillet 1911. Paris: Devouge, 1911. Disponível em: <<https://bdor.sibi.ufrj.br/bitstream/doc/35/1/Surlesmetis%20cdr.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2025.

MACHADO, Marcell; EURÍSTENES, Poema; FERES JÚNIOR, João. Políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais (2017). Levantamento das Políticas de Ação Afirmativa GEMAA, Rio de Janeiro, p. 1-26, dez. 2017. Disponível em: <<https://gema.iesp.uerj.br/levantamentos/as-politicas-de-acao-afirmativa-nas-universidades-estaduais-2017/>>. Acesso em: 11 jul. 2023.

MAZUI, Guilherme. 'No Brasil, não existe racismo', diz Mourão sobre assassinato de homem negro em supermercado. *G1*, Brasília, 20 nov. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/11/20/mourao-lamenta-assassinato-de-homem-negro-em-mercado-mas-diz-que-no-brasil-nao-existe-racismo.ghtml>>. Acesso em: 11 jul. 2025.

MELO, Willamys da Costa; SCHUCMAN, Lia Vainer. Mérito e mito da democracia racial: uma condição de (sobre)vivência da supremacia branca à brasileira. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, p. 14-23, fev. 2022. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/59991>>. Acesso em: 11 jul. 2025.

MORTARI, Cláudia; WITTMANN, Luisa Tombini. O equilíbrio de Histórias: experiências no ensino de história por meio de narrativas africanas e indígenas. In: SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinelma Costa (org.). *A Lei 11.645/2008: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades*. Curitiba: Appris, 2019. p. 15-41.

MOURA, Clóvis. *Sociologia do Negro Brasileiro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2020.

NEVES, Paulo. Antirracismo. In: SANTOS, Marcio André dos; RATTIS, Alex; RIOS, Flávia. *Dicionário das Relações Étnico-Raciais Contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2023. p. 38-42.

PEREIRA, Amílcar Araújo. *O mundo negro: Relações Raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas/Faperj, 2013.

PEREIRA, Amílcar Araújo. O Movimento Negro Brasileiro e a Lei 10.639/03: da criação aos desafios para a implementação. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 13-30, 27 abr. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v12i23.3452>. Acesso em: 07 jul. 2025.

SANTOS, José Antônio dos. *Prisioneiros da história: trajetórias intelectuais na imprensa negra meridional*. Tese (Doutorado em História), Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2011.

SANTOS, Mariana de Mesquita. *Pelas contas do rosário: cidadania na Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos do Pelourinho no Pós-Abolição (Salvador, 1888-1930)*. Dissertação (Mestrado em História), Brasília: Universidade de Brasília, 2018.

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

SEYFERTH, Giralda. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MAIO, Marcos Chor, SANTOS, Ricardo Ventura (Orgs.). *Raça, ciência e sociedade* [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; CCBB, 1996, p. 41-58. Disponível em: <<https://books.scielo.org/id/djnty/pdf/maio-9788575415177-04.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2025.

SILVA, Lucia Helena Oliveira; XAVIER, Regina Célia Lima. Historicizando o associativismo negro: contribuições e caminhos da historiografia. *Mundos do Trabalho*, Florianópolis, v. 11, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/1984-9222.2019.e67320>>. Acesso em: 11 jul. 2025.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Revista Educação*, Porto Alegre, n. 63, p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2745/2092>>. Acesso em: 11 jul. 2025.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de; SANTOS, Ricardo Ventura. O Congresso Universal de Raças, Londres, 1911: contextos, temas e debates. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, v. 7, n. 3, p. 745-760, set.-dez. 2012.

VASCONCELOS FILHO, Antonio Alves de. Militares no governo Bolsonaro: tutela à democracia brasileira? *Caos – Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, Juíz de Fora, v. 1, n. 26, p. 291-309, 12 jun. 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.46906/caos.n26.57873.p291-309>>. Acesso em: 11 jul. 2025.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, 12 jul. 2014.