

Os desafios para pedagogias antirracistas numa perspectiva geopolítica

Lourdes de Fátima Bezerra Carril^{1*} 

¹ Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR, Brasil

*Autor de correspondência: lourdescarril@ufscar.br

RESUMO

Este trabalho pretende analisar a implementação do Art. 26-A (Lei 9394/96), na escola pública brasileira, buscando contribuir com os debates sobre os desafios que impedem a presença ou não da cultura africana, afro-brasileira e indígena, nos currículos escolares. Analisamos que os pensamentos se transformam em práticas de governamentalidade, para a qual a geopolítica associa-se ao biopoder, catalizando estratégias de controle social. Nesta questão, valemo-nos do conceito da colonialidade do poder para discutir as identidades demandadas e articuladas, e de como o racismo estrutural transita em suas várias dimensões. Assim, o percurso metodológico passa pela análise de artigos sobre o tema, tomando as publicações do ano de 2023, quando a legislação completa 20 anos. A leitura conduz ao pensamento racial de alguns intelectuais sobre a formação social brasileira, concluindo se manter uma prática pedagógica de homogeneidade social e cultural no espaço escolar. Nela, o mito da democracia racial está ainda vigorando como perspectiva histórico-cultural pós abolição da escravidão, engendrando assim uma geopolítica de longa duração, que se faz pela negação das identidades no cotidiano escolar e preservação da ordem social.

ABSTRACT

This work aims analyze the implementation of the Art. 26-A (Law 11.645/08), in the Brazilian public school, seeking to contribute with the debates on the challenges that prevent the presence or absence of African, Afro-Brazilian culture and indigenous, in school curricula. We analyze that thoughts are transformed into practices of governmentality for which the geopolitics associates to the biopower, catalyzing social control strategies. In this matter we use the concept of coloniality of power to discuss the identities demands and articulations, and how the structural racism transits in their various dimensions. Thus, the methodological path is going by analyses of articles about the theme, taking the publications from the 2023 year, when the legislation turns 20 years old. The reading leads to the racial thinking of some intellectuals about Brazilian social formation, concluding that a pedagogical practice of social and cultural homogeneity is maintained in the school space. In it, the myth of racial democracy is still in force as a historical-cultural perspective after the abolition of slavery, thus engendering long-lasting geopolitics, denying identities in school daily life, and preserving the social order.

RESUMEN

Este trabajo pretende analizar la implementación del Art. 26-A (Ley 9.394/96), en las escuelas públicas brasileñas, buscando contribuir a los debates sobre los desafíos que impiden la presencia o ausencia de la cultura africana, Afrobrasileñas e indígenas, en los currículos escolares. Analizamos cómo los pensamientos se transforman en prácticas de gubernamentalidad, en que la geopolítica se asocia con el biopoder, catalizando estrategias de control social. En este tema usamos lo concepto de colonialidad de lo poder para discutir las identidades demandadas y articuladas y como lo racismo estructural transita en sus varias dimensiones. La metodología pasa pela análisis de los artículos acerca de lo tema tomando las publicaciones de lo año de 2023, cuando la legislación se complete 20 años. La lectura conduce al pensamiento racial de algunos intelectuales sobre la formación social brasileña, concluyendo que en el espacio escolar se mantiene una práctica pedagógica de homogeneidad social y cultural. En él, el mito de la democracia racial sigue vigente como perspectiva histórico-cultural después de la abolición de la esclavitud, engendrando una geopolítica duradera, que se hace a través de la negación de las identidades en la vida escolar cotidiana y la preservación del orden social.

PALAVRAS-CHAVE:

Biopoder
Colonialidade do Poder
Escola Pública
Geopolítica
Implementação da Lei
10.639

KEYWORDS:

Biopower
Coloniality of Power
Geopolitics
Implementation of Law
10,639
Public School

PALABRAS-CLAVE:

Biopoder
Colonialidad del Poder
Escuela Pública
Geopolítica
Implementación de la Ley 10.639

Introdução

Neste artigo, pretendemos analisar os desafios à implementação do Art. 26-A, da Lei de Diretrizes Básicas - LDB 9394/96¹, enquanto afirmação étnico-racial nos currículos escolares e compreender os processos geoculturais envolvidos na efetivação de pedagogias antirracistas.

Quijano (2005) explica que a globalização é o apogeu de um processo longo que produziu a América e o capitalismo colonial/moderno e eurocentrado, sendo seu padrão de poder fundamentado na classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça. Nas nações latino-americanas, a realização do espaço global corresponde a novas configurações geopolíticas comandadas por corporações econômicas em busca de vantagens espaciais e pela hegemonia do capital financeiro. Esses territórios se constituíram sob o domínio de metrópoles colonizadoras europeias que estruturaram uma relação econômica com base em seus interesses comerciais, formando-se elites que passaram a compor os interesses do capital. A partir das independências, passaram a integrar o que veio a se chamar de Américas face à posição geopolítica cultural e econômica de atrelamento à potência global norte-americana, fortalecida, principalmente, após a Segunda Guerra Mundial (1937-1945).

Nesse sentido, para além do passado colonial, o que veio se chamar a América significou, assim, “uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados” (QUIJANO, 2005, p. 118). Uma construção geocultural de ideias e práticas de subalternização dos povos que se sustenta sobre elementos simbólicos e concretos, envolvendo características fenotípicas, escolarização e elementos culturais dos diversos povos do continente, de maneira a capturar as subjetividades, hierarquizar e submeter à racionalidade do capital.

Inferimos que a energia de poder emanada de séculos de exploração colonial, embasando o sistema-mundo, inaugurado desde o século XV, se renova na segunda metade do século XX, com o admirável progresso das ciências e das

¹ O Art-26-A, foi incluído na LDB 9.394/96, pela Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

técnicas, bem como de novos materiais artificiais que impulsionam as intencionalidades como algo inimaginável.

MBMBE (2019, p. 47) analisa que “No entanto, beneficiando-se do processo de globalização e dos efeitos contraditórios que provoca por toda a parte, a lógica da raça volta a irromper na consciência contemporânea” e explica que hoje se formulam ressignificações do racismo e da figura do inimigo para os quais se têm se destinado o ódio nas sociedades do Ocidente. Estamos assistindo ao crescimento do ódio e da violência contra os sujeitos de diversas matrizes étnicas, com base no racismo e na continuidade de suas desposseções que geram as riquezas sob a forma de extração de mais valor, bem como ao saqueio de territórios para a aceleração do tempo do capital. Aqui nos referimos às guerras contra nações do Oriente Médio pelas potências globais em nome da democracia.

Milton Santos (2000, p. 18) nos advertiu em *Por Uma Outra Globalização* sobre as ficções e as fantasias das sociedades modernas que nos levam ao engano sobre as suas verdades:

De fato, se desejamos escapar à crença de que esse mundo assim apresentado é verdadeiro, e não queremos admitir a permanência de sua percepção enganosa, devemos considerar a existência de pelo menos três mundos num só. O primeiro seria o mundo tal como nos fazem vê-lo: a globalização como fábula; o segundo seria o mundo tal como ele é: a globalização como perversidade; e o terceiro o mundo como ele pode ser: uma outra globalização.

O autor nos induz a analisar o papel da escola nas fábulas contadas sobre a escola pública e as reais garantias da democracia num país plural, permitindo analisar criticamente sua funcionalidade à reprodução sistêmica. No contexto atual de reformas curriculares e sua ênfase em habilidades e competências, as quais expressam o fundamento da meritocracia, os desafios às políticas de caráter afirmativo são grandes. Segundo Laval (2004), devemos compreender as intenções ocultas nos valores produzidos pela ideologia neoliberal e em discursos educacionais de desvalorização da escola pública, que têm conduzido a reformas na educação tendo como base documentos produzidos por órgãos internacionais, como Banco Mundial e OCDE. Os impactos desse ataque na educação pública já são sentidos no Brasil, onde a concepção da escola neoliberal avança atingindo os currículos que, cada vez mais tornam-se tecnicistas,

sendo implementados, sobretudo, nas escolas públicas, em que grande parte das crianças e jovens negros se formam. Nesse contexto, como pensar as políticas públicas afirmativas no horizonte da construção de uma escola que garanta o direito à educação pública, à qualidade e ao currículo diverso?

Pode-se afirmar, também, que a escola pública tem se diferenciado conforme a sua espacialidade na cidade, o que se torna outro fator de desigualdade (RIBEIRO e KAZTMAN, 2008). Verificamos que ela vem se reconfigurando no movimento de segregação espacial urbana, sendo produto das relações sociais na cidade, o que requer pensar as narrativas sociais e espaciais que engendram a escolarização, urbanização e racismo, de onde aparece a escola-periférica (BASÍLIO, 2020). Lipman (2004) se baseando na experiência de escolas públicas nas metrópoles norte-americanas, nos advertiu sobre uma virada à maior diferenciação e estratificação de experiências educativas e à militarização das escolas, nos levando aos estudantes negros.

Pensar, hoje, o espaço da escola e as relações de poder que lhe subjazem enquanto realidade social significa incluir problemáticas emergentes do mundo globalizado, pois cada vez mais o domínio do espaço é utilizado como forma de controle social (BECKER, 2012). As formas com que é apropriado e gerido demonstram não a fragilidade de gestão dos Estados e das sociedades em face do mundo mais global, mas sua maior necessidade de administrar mazelas históricas e a pobreza em escala local e mundial, incluindo a própria escola.

A formação dos estados modernos é o resultado de uma longa relação com a sociedade, com a cultura e com o diverso, resignificando as estratégias políticas e práticas espaciais². No mundo contemporâneo, há demandas de poder silenciadas nesse processo, o que implica uma multiplicidade de fontes de domínio sobre o espaço advindos da sociedade. Segundo Becker (2012, p. 118), tornou-se impossível de se pensar a Geopolítica hoje sem levar em consideração a sua

² A Geopolítica ganha força entre as duas grandes guerras, relacionada ao Estado e o domínio e expansão territorial. O sueco Rudolf Kjellen, em 1899, cunha o termo mais como um ramo da Ciência Política do que da Geografia. Ele é influenciado pela Teoria Orgânica do Estado de Ratzel, na qual, os Estados fortes com áreas de soberania limitadas são dominados pelo imperativo político de dilatar os seus territórios por via da colonização, união ou conquista. As ideias de Kjellén, se ampliaram na Europa, sobretudo na Alemanha, por meio do general Karl Haushofer. (...) . O britânico Halford Mackinder, por sua vez, formulou a Teoria do Poder Continental ou Terrestre, preocupando-se com a interligação dos vastos espaços do interior do continente euroasiático. Ver: (AMUSQUIVAR e PASSOS, 2018)

ligação com a Ciência e Tecnologia, com as estruturas sociais do poder e as práticas e movimentos sociais presentes em diferentes escalas.

Há uma geopolítica da escola enquanto espaço de controle social por meio da biopolítica? Acreditamos que sim, se a relacionamos à premência de mecanismos de controle direto da população: Segundo Foucault:

Um dos primeiros momentos da organização do controle disciplinar seria pela 'arte da distribuição espacial dos indivíduos' para que sua eficácia seja máxima. 'A disciplina é, antes de tudo, a análise do espaço'" (Foucault, 2014, p.181, apud FUINI, 2018, p. 27).

Segundo o filósofo, o território está vinculado aos dispositivos de saber e poder historicamente construídos que não substituem os mecanismos jurídico-legais de soberania e disciplinares, mas como um aperfeiçoamento de tecnologias de dominação complexas, envolvendo as questões de viver e morrer: "um racismo de Estado: um racismo que uma sociedade vai exercer sobre ela mesma, sobre os seus próprios elementos, sobre os seus próprios produtos; um racismo interno, o da purificação permanente..." (FOUCAULT, 1999, p. 73).

Para analisar essas questões, buscamos dialogar com artigos acadêmicos que versam sobre a implementação da lei 10.639, publicados em periódicos de São Paulo, no ano de 2023, via *Google Acadêmico*, não exaurindo, portanto, o volume de publicações. Encontramos 87 publicações, envolvendo teses, dissertações, e-books e artigos, mas para efeito deste trabalho, selecionamos apenas os artigos. Dois descritores foram utilizados para este levantamento: desafios para a implementação da Lei 10.639/03, geopolítica e biopolítica ou biopoder. No entanto, ao privilegiarmos apenas os artigos que traziam esses termos, chegamos a 9 artigos. Após a leitura destes nos ativemos a cinco artigos que tratam mais diretamente a questão que é fonte de nossas considerações. Nesse processo, encontramos a vigência do pensamento de alguns intelectuais brasileiros sobre a formação social brasileira e escolar, em que o mito da democracia racial aparece vigorando como perspectiva histórico-cultural pós abolição da escravidão, engendrando assim uma dinâmica de longa duração.

A discussão se inicia com a entrada do negro na escola e as lutas pela educação e as políticas afirmativas. A seguir, analisamos as publicações que enfocam os desafios à implementação da Lei 26-A nas escolas, bem como a questão geo-biopolítica. Por fim, tecemos considerações a respeito do

pensamento racial brasileiro e os desafios discutidos.

Da entrada do negro na escola às políticas afirmativas

Historicamente, a cultura afro-brasileira ficou fora da escola, pois os próprios sujeitos permaneceram negados quanto ao direito à escolarização e reconhecimento de sua participação na construção da sociedade. A legislação do Império impôs restrições ao acesso dos escravos à escola, reservada apenas a cidadãos brasileiros, interditando-se o ingresso da população cativa e indígena no sistema oficial de ensino. Mesmo tendo um aumento da população negra livre, percebe-se nos documentos do período, segundo Machado (2009), a não distinção entre negros e escravizados, o que tornava difícil a análise do processo de escolarização de negros livre ou de negros escravizados. Podemos depreender disso que havia um processo de escolarização da população liberta, bem como uma legislação que garantia esse direito, contudo, as condições efetivas pareciam incipientes, sendo indiferente a categoria social dos indivíduos negros.

Nesse sentido, o direito à escolarização pela população escravizada foi marcado por impedimentos legais, tanto que na segunda metade do século XIX, diz o autor: “a reforma de Luís Pedreira do Couto Ferraz, por meio do decreto 1.331-A, de 17/02/1854, criador da Inspeção Geral de Instrução Primária em Secundária, em São Paulo, foi incumbida de fiscalizar e orientar o ensino público e acabar com o ‘sistema da mal-entendida liberdade de instrução’” (MACHADO, 2009, p. 24). Aqui, Machado se refere à Constituição de 1824, que trouxe impedimentos ao acesso à escola pelos escravos. Segundo o autor, mesmo após a obrigatoriedade de escolarização das crianças negras, com a Lei do Ventre Livre (1871), a permanência das crianças na escola era precária, tendo em vista a herança escravista. Os libertos e os que ainda se encontravam em situação de escravidão eram raros nas escolas particulares ou públicas do período, ainda que houvesse, desde as primeiras décadas do século XIX, algumas escolas particulares, associadas ou não a irmandades negras católicas. Não foram somente os obstáculos legais que impediram o acesso e a continuidade da educação formal da população negra, mas dificuldades da ordem do cotidiano escolar, quando afloravam preconceitos, discriminações e estigmas comportamentais sobre as

crianças negras que frequentavam os bancos escolares, levando ao receio de que crianças brancas frequentassem a escola ao lado das crianças negras.

Já no período republicano, segundo Machado (2009, p. 29), apesar de haver um projeto que afirmava a igualdade jurídica entre os cidadãos, sendo a educação um pilar desse ideal, na prática, as hierarquizações sociais e raciais foram mantidas. Embora se afirmasse a igualdade social via educação, o acesso universal era meramente formal, sendo dificultado por vários mecanismos. O Censo de 1872 indicava cerca de 81,42% de analfabetos e 99,91%, considerada a população escravizada (MACHADO, 2009, p. 27). A República tinha que lidar com essa demanda, porém, o novo regime não implementou sua proposta educacional e manteve a escola para poucos.

O anseio pela escolarização suscitou inúmeras experiências não oficiais, referentes à criação de educação voltada para a população negra liberta ou escravizada. Exemplo dessas ações foram as escolas criadas pelo movimento negro, nas décadas de 1920 e 1930, que reivindicavam a igualdade de direitos e uma educação. Segundo Silva e Araújo (2005, p. 73):

A escola implantada pela Frente Negra Brasileira (FNB): [...] expandiu-se em outros estados brasileiros, entre eles, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Bahia e Pernambuco. Fundada em 16 de setembro de 1931, sua sede central localizava-se na Rua da Liberdade, no centro da capital paulista.

Tratou-se, na verdade, de iniciativas alternativas aos obstáculos, ao acesso e à permanência, bem como ao estabelecimento de um projeto educacional que incorporasse as singularidades culturais afro-brasileiras no sentido de garantir o sucesso e evitar o fracasso escolar (MACHADO, 2009, p. 10).

Nesse novo contexto da república, segundo Schwarcz (2012), o Brasil é apresentando como um caso particular de país harmônico, desprovido de conflitos étnicos, diferentemente de outras sociedades. Nesse momento, a cultura afro-brasileira vai ser alçada à cultura nacional, no bojo do movimento nacionalista. A questão da identidade nacional está presente e o próprio discurso nacionalista conteria elementos diversos, sendo que a narrativa oficial “se serve de elementos disponíveis, como a história, a tradição, rituais formalistas e aparatosos, e por fim seleciona e idealiza um ‘povo’ que se constitui a partir da supressão das pluralidades” (SCHWARCZ, 2012, p. 47).

Apresentava-se uma nação desprovida de conflitos, nela a incorporação do samba é exemplar de representação, juntamente com o futebol, da cultura nacional. É possível perceber como manifestações da cultura afro-brasileira passaram da repressão à exaltação, saindo da marginalidade e ganhando as ruas com as escolas de sambas e os desfiles que passam a ser subvencionados a partir de 1935.

Importante ressaltar que, ao longo do século XX³, as lutas pela educação e cidadania da população negra se intensificaram, trazendo a legislação antirracista a partir de debates sobre o racismo brasileiro e políticas afirmativas, no âmbito nacional e internacional. No tocante à educação, um arcabouço de Leis veio a fazer parte da LDB 9694/96, propondo uma virada nos paradigmas escolares⁴.

Evidencia-se, nesse processo, uma longa e árdua ação do movimento negro, de educadores, das instituições públicas mediante políticas educacionais, que vêm se traduzindo em esforços para a desconstrução do currículo em suas bases coloniais. No entanto, apesar de haver avanços, são vários os desafios ainda, os quais destacamos nos artigos selecionados e sintetizados no quadro abaixo.

Mapa Conceitual sobre os desafios à Implementação da Lei 10.639 tendo a geopolítica e biopolítica como conceitos de interpretação

Artigos	Metodologia	Objetivos	Desafios à implementação da Lei 10.639	Análises da Geopolítica e Biopolítica
GUITARRARA; SANTOS, (2023, p. 17227-17237)	Usa a Metodologia dedutiva e o método crítico dialético, mediante pesquisa bibliográfica/documental.	Analisar os desafios de efetividade da educação antirracista obrigatória nos estabelecimentos públicos e privados de ensino fundamental e médio, após 20 anos da Lei 10.639/03.	<p>1. Compreensão da educação como ferramenta de construção de valores antirracistas. O art. 26-A da Lei 9.394/1996, é educação antirracista.</p> <p>2. A escola, enquanto órgão ou instituição, deveria estar preparada para adotar</p>	A geopolítica do conhecimento é uma das estratégias da modernidade europeia que reiterou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades incontestáveis e invisibilizou, silenciou os sujeitos que produzem "outros" conhecimentos. Tal geopolítica perdurou por anos e ainda é

³ Entre elas, a Lei Afonso Arinos (Lei No 1.390, de 3 de julho de 1951), a Lei Caó (Lei Nº 7.437, de 20 de Dezembro de 1985), a Constituição Federal (1988), e o Estatuto da Igualdade Racial (Lei Nº 12.288, de 20 de Julho de 2010).

⁴ Lei 10.639/03, o Art. 26-A (CF), 11.645/08, a Resolução CNE/CP 01/04, Parecer CNE/CP 03/04; Plano Nac. de Implementação das DCNERER; Lei 12.711/2012 (Cotas), DCN educação infantil e a DCN Educação quilombola.

			práticas antirracistas em todo seu arranjo institucional. 3. Ainda não se rompeu o projeto eugenista e eurocentrista da educação brasileira.	predominante nos materiais pedagógicos. Se preserva o mito da democracia racial, o racismo estrutural e institucional, bem como a geopolítica do conhecimento.
ROSA; LEITE (2023)	Usa os conceitos de <i>colonialidade da linguagem</i> e de <i>colonialidade do ser</i> para refletir sobre o controle cultural e impactos na subjetividade e processos de construção identitária.	Investigar como a poética do <i>slam</i> pode ser considerada uma produção literária decolonial; como corpos-políticos se enunciam a cada escrita e apresentação do poema "Je ne parle pas bien", que fala sobre a experiência social de ser uma mulher, negra, periférica e latino-americana.	O cenário da educação básica se alterou com a Lei 10.639/03. Contudo, o racismo é atualizado de forma simbólica a partir da lógica colonial, que utiliza a linguagem para inviabilizar e naturalizar as opressões.	O processo de colonização deixou marcas muito profundas na formação da sociedade brasileira, uma vez que, além do território físico, houve uma colonização do campo psíquico e subjetivo que se atualiza com a perpetuação da lógica colonial em nosso modo de pensar.
SANTOS (2023, 13-28)	Análise da Constituição Federal de 1988, no que envolve os negros e povos originários para servir como um referencial cronológico no entendimento ao estabelecimento das Leis nº. 10.639/2003 e 11.645/2008, respectivamente.	Pretende-se com esta metodologia balizar as limitações e os impulsos que a Constituição Federal possibilitou ao incorporar as Leis nº. 10.639/2003 e nº. 11.645/2008, como ferramenta antirracista.	Temas antirracistas são ainda silenciados na sociedade brasileira sob o Mito da Democracia Racial. Ainda se afirma não existir racismo. A temática racial expõe tensões em nossa história, que estão presentes em todas as instituições, inclusive, escolares. Explica por que a legislação está distante do ideal e do planejado, vinte anos e quinze anos depois de sua aprovação.	É o conhecimento que habilita e define quem somos na ordem geopolítica, distinguindo no mundo quem tem as melhores perspectivas e terá possibilidade de contar sua história. As vielas, becos, roças, quilombos, aldeias, lugarejos e territórios marginalizados envolvem relações de poder e disputas identitárias e territoriais, os quais não habitam os livros didáticos, mas pertencem ao nosso país.
SOUZA; CUSTÓDIO; FOSTER (2023, p. 63-86)	Pesquisa qualitativa. Através de estudo etnográfico, analisa a metodologia de educação quilombola de São José do Matapi/AP. Análise documental e entrevista semiestruturada.	Analisar o projeto "Identidade Cultural", desenvolvido pela EEDMS-Escola Estadual David Miranda dos Santos, realizado, entre 2017 e 2015, um conjunto de ações pedagógicas da comunidade construídas por meio dos saberes tradicionais.	A lei 10.639/03 é o maior avanço no contexto do currículo e do processo de ensino aprendizagem. Porém, seus limites estão no racismo que ainda é flagrante.	No período colonial, as disputas geopolíticas nas capitanias do Grão-Pará e do Rio Negro, na Amazônia, possibilitaram aos negros fugas e formações de quilombos. Uma constante desde os primeiros quartéis dos setecentos.
Duarte (2023, p. 145-157)	A metodologia se baseia em realização de sequência didática para o letramento literário, segundo Cosson (2006). Uso de estratégias para o trabalho por meio do conto ganense <i>Kweku Anansi and his New</i>	O objetivo desta pesquisa é aproximar os estudantes e professores de inglês da cultura/literatura de Gana. Articulado esse processo às propostas da Lei nº. 10.639/03, buscou demonstrar que diversas áreas do conhecimento podem realizar projetos antirracistas na escola.	O professor está na linha de frente e, muitas vezes, fica sem o apoio da equipe gestora. A esta cabe efetuar parceria das escolas com instituições de ensino superior, contribuindo, assim, para uma cultura de	O biopoder é trazido pela leitura da necropolítica de Mbembe (2018) para compreender o poder político que determina quem deve viver e morrer (e como morrer). Associa o biopoder ao silenciamento das vozes plurais de africanos e afro-brasileiros por muitos

	Wife [Kweku Anansi e sua nova esposa], da autora Farida Salifu.		formação continuada de toda a escola.	séculos.
--	---	--	---------------------------------------	----------

Apesar do recorte reduzido de artigos, foi possível ver que eles trazem ricas contribuições a algumas de nossas perguntas. Já ressaltamos que nos ativemos apenas àqueles que trouxeram perspectivas teóricas sobre desafios à implementação da legislação e ao viés da geo-biopolítica; contudo, a leitura de outros textos também contribuiu, certamente, para ampliar a compreensão da colonialidade do poder na escola e na educação brasileira.

O que há de comum em todas as análises é que a legislação antirracista é fundamental para a escola brasileira repensar seus currículos, constituindo avanços enormes para o país e abrindo um cenário de mudanças para a: "... construção de uma sociedade democrática, equânime e inclusiva, a partir da implementação de um modelo de práticas pedagógicas de educação antirracista" (SANTOS, 2023, p. 24). Para Duarte (2023, p. 145), a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº. 9.394/1996 asseguram o pluralismo de ideais e a liberdade de aprender e ensinar. Verificamos que para a maioria dos/as autores/as, a educação que incorpora a História da África e da Cultura Afro-brasileira e Indígena realiza a presença de várias contribuições histórico-culturais, possibilitando uma sociedade realmente democrática, como expressam Souza, Custódio e Foster (2023, p. 70):

Em outras palavras, a escolarização no Brasil após a Lei nº 10.639/2003 assume novas perspectivas outrora negligenciadas pelo estado brasileiro e abre caminhos rumo a novos tempos, em que a escolarização se propõe resgatar a identidade histórica, social e cultural de parte da população antes invisibilizada, principalmente no contexto da educação escolar e suas contribuições para a formação da cultura brasileira, assim como na cultura de matriz africana.

Com essas considerações, dialogamos sobre o quanto o conhecimento possibilita a reelaboração dos sujeitos, sua identidade e cidadania. Assim, concordamos integralmente que a ausência do conhecimento dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas nos espaços curriculares implica em abstração de direitos constitucionais.

Entre os principais desafios à implementação da legislação encontramos o despreparo da escola e a permanência do projeto eugenista e eurocentrista na educação brasileira. Segundo Guitarrara e Santos (2023, p. 17231): "a educação

deve estar preparada para adotar práticas antirracistas em todo seu arranjo institucional". Os autores, em seguida, dão acento à força do projeto eugenista na formulação do projeto educacional, indo ao encontro de nossas asserções neste trabalho. Para as autoras, Rosa e Leite (2023, p. 153), o racismo se atualiza constantemente mediante elementos simbólicos limitando as chances de desenvolvimento de todo um segmento social. Para as autoras, a permanência do mito da democracia racial seria central para entender os desafios ao cumprimento da legislação: "A propagação de que a cultura e os valores brancos são ideais corrobora para a afirmação do mito da superioridade branca através de diferentes suportes, como os livros didáticos e literários, a publicidade, os bens de consumo etc." (SANTOS, 2023, p. 124).

Por sua vez, Souza, também, questiona as idealizações decorrentes do mito da democracia racial:

Portanto, as motivações que deram origem ao referido projeto, não se resumem ao contexto de "descaracterização" das crianças quanto à sua origem quilombola, para usar as palavras de um dos entrevistados e idealizadores do projeto, mas nesse caso, temos que levar em consideração os conceitos gerais de uma sociedade onde "essa propalada democracia racial não passa, infelizmente, de um mito social..."

Ao analisar a educação quilombola a partir da Escola Estadual David Miranda dos Santos, em Macapá, os autores interpretam o direito à educação quilombola também no escopo das Leis 10.639/03 e 11.645/08, posto que o quilombo, apesar de possuir legislação educacional e garantias constitucionais próprias⁵, se constitui por uma luta negra secular que envolve, propriedade, território e educação. Nesse sentido, eles analisam que o projeto "Identidade Cultural", construído pela Comunidade São José do Matapi/AP, trouxe importantes indicadores positivos. Além de constatarem que ele fortaleceu a autoidentidade, pertencimento e reconhecimento do grupo, eles observaram que o projeto pedagógico antirracista levou à diminuição da evasão escolar e um IDEB acima da média quando comparado com outras escolas do estado do Amapá.

No tocante à geopolítica e à biopolítica, a maioria dos artigos relacionou o projeto de educação colonial à geopolítica da colonialidade do poder e somente

⁵ Ver: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

um autor tratou do biopoder na dinâmica educacional. Guitarrara e Santos (2023, p. 17232) apontaram que: “A promoção da geopolítica do conhecimento foi uma das estratégias da modernidade europeia que reiterou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades incontestáveis...”. Os autores, ao explicarem a invisibilização de outros conhecimentos na escola, mostram que esse fato promoveu por anos um projeto político e pedagógico eugenista e eurocêntrico, no Brasil. A geopolítica do conhecimento foi analisada, também, pela via da descolonização dos saberes. Ou seja, o conhecimento pode ser ressignificado e favorecer a emancipação político-cultural real, em distintos espaços, territórios e até no corpo, como veremos a seguir.

Rosa e Leite (2023, p. 148) analisam que a enunciação do corpo dos sujeitos não se dá somente pela dinâmica territorial e geopolítica, mas pela ordem de várias hierarquizações, envolvendo a raça, o gênero, classe e sexualidade. Aqui, as autoras, ao estudarem expressões do *slam*, compreendem a geopolítica por meio não apenas da geografia do poder mundial, trazendo-a, também, para a escala do corpo: “Compreendemos, então, que corpos-políticos são colocados em enunciação a cada escrita e apresentação de um poema no *slam*” (p. 147). Elas consideram que a colonialidade do poder impõe um modo de pensar, de ser, de escrever e falar, exemplificando como o desejo de ser branco pode significar assumir o padrão colonial de beleza, de possibilidade de ascensão social e respeito, no Brasil. Ao trazerem o poema “Je ne parle pas bien”, de Luz Ribeiro, analisam que a poetisa utiliza a ironia como crítica, pois em sua apresentação a um público estrangeiro, ela anunciou não falar o francês nem o inglês, ao mesmo tempo em que denunciou a imposição da língua ao mundo colonizado.

Já Santos (2023, p. 15) explica que “é o conhecimento que dialoga, oportuniza e funciona como um passaporte que habilita e define quem somos na ordem geopolítica e distingue no mundo quem têm as melhores perspectivas e terá possibilidade de contar sua história”. O fato de jovens negros e negras não serem beneficiadas pelo estudo da História da África e da Cultura Afro-brasileira limita-os a um olhar mais crítico sobre a situação em que se encontram inseridos. Assim, a própria autora descreve seu percurso de estudos nos quais não teve contato com quaisquer discussões como as que são propostas pela Lei 10.639/03:

Conhecimento que recai diretamente no respeito às suas identidades, pertencimento e importância na configuração do Brasil e que deve ser refletida em todas as instâncias de nossa sociedade de forma digna e justa, não sub-representada ou ausente nas esferas de poder e situações que apresentem qualidade e representatividade. O impacto desse conhecimento se reflete na luta antirracista e no caminho que busca uma sociedade mais equânime (idem).

Nesse sentido, a geopolítica do conhecimento pode ser trazida para o campo da libertação, invertendo dialeticamente a dominação, como diz Gatti (2009, p. 299), quando se refere à “reversão dialética” da razão ordenadora totalizante, em Walter Benjamin. Uma geopolítica da escola que traga poderes aos sujeitos.

Finalmente, Souza, Custódio e Foster (2023, p. 66) atentam para a geopolítica da formação territorial amazônica, procurando demonstrar que as disputas do jogo geopolítico estabelecido na região possibilitaram aos negros uma maior mobilidade espacial e de resistência, durante a escravidão. Análise que sustenta a formação de inúmeros quilombos, base para o reconhecimento ao longo de um processo histórico muito anterior à Constituição de 1988.

Apenas Duarte (2023, p. 145) cita o bipoder, com base no conceito de necropolítica⁶:

Acreditamos na urgência de levar para a sala de aula textos literários na(s) voz(es) dos(as) próprios(as) autores(as) africanos(as) e afro-brasileiros(as), pois, além de terem sido silenciados(as) por tantos séculos, são, igualmente, os(as) escolhidos(as) a morrer por causa da necropolítica, fomentada e intensificada durante o governo bolsonarista (2019-2022) no Brasil.

A partir da sequência didática realizada com salas de aula de literatura, o autor afirma que diversas áreas do conhecimento podem trabalhar com a educação antirracista.

O projeto consistiu em abarcar “elementos históricos, culturais, linguísticos, literários e geográficos do espaço africano, induzindo ao “(re)conhecimento dos grupos étnico-linguísticos Axantes e Acãs; a cultura partilhada por esses povos por meio da figura mítica da aranha anansi” (p. 155).

Segundo Duarte, a importância da literatura oral não está apenas no conhecer o contexto geográfico da África, mas desvelar, também, sua grande influência na literatura e nas outras artes das Américas/do Mundo.

⁶ Esse conceito é discutido no livro de MBEMBE, Achille. *Necropolítica. Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. São Paulo: n-1, 2018.

Dessa forma, os artigos e os escritos de autores do ano de 2023 dialogam conosco sobre os desafios à implementação da Lei 10.639/03, envolvendo não somente o currículo, mas também questões geo-biopolíticas - relações de poder que criaram a nação e os modelos de saber.

A vigência do Mito da Democracia Racial, no Brasil, é central nas análises e implica essa relação de poder, que nos pensou e formou, vigorando até hoje. Almeida (2018) ao falar de racismo estrutural, demonstra os processos políticos, ideológicos históricos, jurídicos e econômicos, explicando as estruturas que perpetuam o racismo na sociedade brasileira.

O pensamento racial brasileiro e a formação social

Entendemos que novos paradigmas pedagógicos se traduzem na necessidade de repensar o modelo educacional vigente no Brasil, que, marcadamente, seguiu o padrão ocidental. Nesse processo de reprodução, ao longo da história brasileira, a escola mantém as características da nossa modernidade, traduzida pelas singularidades de uma sociedade que nasce do escravismo e do latifúndio, da dominação pessoal, do mando e do patriarcalismo.

O símbolo maior de nossa cultura tornou-se a democracia racial engendrado pelas elites no transcurso da escravidão para a sociedade livre. Desse modo, observa-se a reprodução do arcaico, permanecendo as relações primordiais da nascente nação. Na formação da sociedade brasileira, fez-se valer o ideal do branqueamento como ideologia para a manutenção das grandes desigualdades produzidas pelo capitalismo, tendo como fundamento, a eugenia, que será praticada quase como redenção do mal de origem. Esse processo se realizou de maneira quase natural, na medida em que a modernidade brasileira se estendeu a vários aspectos da vida social.

Segundo Schwarcz (1993), os viajantes que estiveram no Brasil, ao longo do século XIX, explicaram o "atraso brasileiro" pela miscigenação, entendida como desfavorável ao desenvolvimento de uma nação forte. Nesse século, também as teorias raciais de cunho científico estavam em voga na Europa e tomaram corpo num momento em que o país se preparava para o fim da escravidão de mais de três séculos. Seriam intelectuais de diversas origens que incorporariam tais ideias

numa expressão, segundo a autora, de forma genuína, na medida em que entre as soluções pensadas para a sociedade brasileira foram legitimadas posições favoráveis à miscigenação, contrapondo-se à negatividade presente entre os debates acerca da identidade de uma nação mestiça. Assiste-se, também, ao crescimento de centros de ensino nacionais, de ciência e de faculdades: museus etnográficos, faculdade de direito e medicina, institutos geográficos etc. O fato é que a emergência de um país moderno se vinculou ao paradigma racial para apresentar soluções. Almeida (2018, p. 82) analisa que o pensamento social brasileiro se ocupou da questão racial brasileira de forma direta ou indireta construindo “tecnologias de poder de modo a disseminar e introjetar as contradições”.

Segundo Cirqueira (2018), um dos autores emblemáticos da via de assimilação sociocultural, Oliveira Vianna (1883-1951), se inseriu nas discussões da época sobre as ideias da formação do Brasil. Tendo sido formado bacharel em direito, foi consultor do recém-criado Ministério do Trabalho, na década de 1930; seu pensamento influenciou, também, os debates acerca do que denominou “problemas da raça”, incluindo em suas preocupações as questões do meio geográfico. Partindo de hierarquização racial, acreditava que a solução para as questões relativas aos “povos inferiores”, índios e negros, bem como para as características inóspitas do meio tropical aos imigrantes europeus, passaria por ações do Estado que deveria viabilizar o processo de assimilação cultural (CIRQUEIRA, 2018, p. 9).

Munanga (1999, p. 60-61) analisa que Alberto Torres, em *O problema brasileiro*, desloca o eixo da discussão sobre a formação brasileira, argumentando que a diversidade racial não constituiria um obstáculo para a identidade do país:

Nenhum dos povos contemporâneos é formado de uma raça homogênea e isto não lhe impediu de formar uma nação, moral, política e socialmente (...). Se os indígenas, os africanos e seus descendentes não puderam “progredir e aperfeiçoar-se, isto não se deve a qualquer incapacidade inata, mas ao abandono em vida selvagem ou miserável, sem progresso possível.

O autor corrobora essa argumentação, afirmando que o Brasil, como todos os países que nasceram do descobrimento e da colonização, comparativamente aos países e nações antigos, veio a construir artificialmente sua nacionalidade.

Assim, Munanga vê que diferentemente de seus contemporâneos, Torres trouxe uma análise distinta ao apontar que o problema nacional não estava na diversidade racial, mas sim na inadequação entre a realidade do país e as instituições tomadas de empréstimo das nações antigas, resultando na alienação da realidade nacional. A nação seria feita de diversidades raciais e culturais, contrariamente à ideia da nação como conjunto de tradições comuns.

O paradigma racialista vigorou, principalmente, do final do século XIX até a década de 1930, quando interpretações culturalistas, como as de Gilberto Freyre (2000) tomam a miscigenação como um aspecto importante da nacionalidade brasileira. Ele elabora seus escritos favorecendo a ideia de paraíso racial, principalmente em sua obra, *Casa Grande & Senzala*, publicada pela 1ª vez em 1933. Usando a sua formação com Franz Boas, originada em seus estudos nos Estados Unidos, Freyre construiu uma versão mais amena das relações escravistas ao destacar a plasticidade da cultura e sua dupla mão, positivando a participação, tanto do negro, quanto do indígena na formação da cultura brasileira. Segundo Schwarcz: (2015, p. 512) “a obra oferecia um novo modelo para a sociedade multirracial brasileira, invertendo o antigo pessimismo em relação à miscigenação”.

A ideia de paraíso racial será questionada, em 1951, no projeto patrocinado pela UNESCO, cujo objetivo foi o de estudar se havia relações harmônicas no Brasil. Os trabalhos enfocaram tanto as relações raciais quanto a presença de quilombos⁷, tendo estudos de diferentes sociólogos, como Florestan Fernandes, Oracy Nogueira, além de Roger Bastide. Destacam-se ainda estudos posteriores, nessa direção, como os trabalhos de Abdias Nascimento, Clóvis Moura, Lélia Gonzalez, Otavio Ianni, entre outros, que abordaram as condições de vida da população negra no Brasil, questionando a historiografia de Sílvio Romero, Oliveira Viana, José Veríssimo, Nina Rodrigues, Gilberto Freyre etc. (BRASÍLIA, 2010, p. 15).

Assim, essas interpretações já feitas há um certo tempo são muito atuais. O tema é suscitado pelos artigos de 2023, que analisam a permanência do mito da democracia racial no tempo presente. As análises contribuíram a delimitar algumas dificuldades à adesão e ao entendimento das ações afirmativas que visam

⁷ Ver: NOGUEIRA, Oracy. *Família e comunidade, um estudo sociológico de Itapetininga*. Rio de Janeiro: INEP/Brasil/MEC/Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1962.

combater a discriminação racial em nosso país. Verificamos, por fim, que a geopolítica da escola, envolvendo segregação e controle social, é também reveladora da colonialidade do poder na educação brasileira, impactando a construção de pedagogias emancipadoras.

Considerações Finais

As análises aqui trazidas sobre os desafios à implementação do Art-26 (CF 1988) na sala de aula brasileira nos levaram a refletir que a descolonização dos currículos passa por pensar a escola no todo social, inclusive pela historicidade das relações que a engendraram. A escolarização como caminho de entrada no moderno se estabeleceu entre o processo civilizatório emoldurado pelo outro e o corpo social brasileiro, este fraturado pela divisão classista e racista, em que se constituiu a escola. No campo dos direitos e das práticas sociais e pedagógicas olhamos, insistentemente, para o espelho, mas negamos a imagem refletida voltando-nos ao plano da idealização e da reprodução do conhecimento, abstrato e fora da realidade social e cultural.

Geopolítica e Biopolítica se conectam com a problemática da escola e dos currículos, do território, do corpo e suas configurações. Nesse complexo de relações encontramos conflitos e contradições, e daí a resistência. A trajetória e o devir como construção de possibilidades para a educação emancipatória levam a “uma realocação do pensamento e uma consciência crítica da geopolítica do conhecimento” (MIGNOLO, 2020, p. 196). Debater sobre a geopolítica dos currículos pode ser encontrar desafios colocados entre as demandas sociais e a biopolítica enquanto discernimento de quem são os corpos, em que lugar e como discipliná-los ou eliminá-los. Mas, também, uma dialética que traz no seu bojo uma relação social difusa, teia presente na sociedade inteira e no espaço inteiro, o fato de que o poder deriva de múltiplas fontes.

Bibliografia

ALMEIDA, Sílvia. **O que é Racismo Estrutural?** 1ª. Ed. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
AMUSQUIVAR, Érika L.; PASSOS, Rodrigo Duarte F. dos. **A gênese da geopolítica e sua difusão na história mundial.** In: *Rev. Bras. Est. Def.* v. 5, nº 1, jan./jun. 2018. p.19-

40. <https://doi.org/10.26792/rbed.v5n1.2018.75055>

BASÍLIO, Ana Carolina Paula. **(De)Formados pela Pele: A Escola-Periférica e a Escola Excepcional Fragmentada como (Re) Produtoras de Desigualdades**. 2020. 251 fls. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana). PPGGeo/UFSCar, Sorocaba, 2020.

BASTIDE, Roger e FERNANDES, Florestan. **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. 1ª. Ed. São Paulo: Anhembi, 1955.

BECKER, Bertha Koiffmann. **A Geografia e o Resgate da Geopolítica**. In: *Espaço Aberto*, PPGG - UFRJ, V. 2, N.1, 2012. p. 117-150.
<https://doi.org/10.36403/espacoaberto.2012.2079>

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Modificada pela Lei N.º 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, Poder Executivo, Brasília. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais** Brasília: SECAD, 2010.

CIRQUEIRA, DIOGO MARÇAL. **Raízes Nefastas do Pensamento Geográfico no Brasil: Meio, Raça e Nação em Oliveira Viana**. In: *Geosaberes*, Fortaleza, v. 9, n. 19. p. 1-21, set./dez. 2018. <https://doi.org/10.26895/geosaberes.v9i19.673>.

DUARTE, Ewerton Batista. **LEI 10.639/03 na Educação Básica: Uma Proposta Literária para as Aulas de Inglês**. In: SOUZA Jr., Manuel Alves de; RANGEL, Tauã Lima Verdán. (orgs). *20 Anos da Lei 10.639/03 e 15 Anos da Lei 11.645/08. Avanços, Conquistas e Desafios*. Itapiranga, SC: Schreibern, 2023 (e-book). p. 145-158. DOI: [10.29327/5200565](https://doi.org/10.29327/5200565)

FERREIRA, Michele Guerreiro Ferreira; JANSSEN, Felipe da Silva. **Teorias Pós-Colonialistas e Currículo: Apontamentos para construção de uma pedagogia decolonial e antirracista**. In: *Revista TOMO*, São Cristóvão, v. 42, e17890, 2023. DOI: [10.21669/tomo.v42i](https://doi.org/10.21669/tomo.v42i)

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: Curso dado no Collège de France (1975-1976)**. 1ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FUINI, Lucas Abigalini. **Território e poder em Michel Foucault: propondo um diálogo com a Geografia**. In: *Geografares*, 27. Universidade Federal do Espírito Santo, 2018. <https://doi.org/10.7147/GEO27.19128>

GATTI, Luciano. **Constelações – crítica e verdade em Benjamin e Adorno**. São Paulo: Loyola, 2009

GUITARRARA; Leandro Bozzola; SANTOS, Sibebe Gabriela dos. **Desafios da educação antirracista em sua implementação**. In: *Contribuciones a Las Ciencias Sociales*, São José dos Pinhais, v.16, n.9. p. 17227-17237, 2023. DOI: [10.55905/revconv.16n.9-202](https://doi.org/10.55905/revconv.16n.9-202)

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. 1ª. Ed. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIPMAN, Pauline. **A educação e o direito à cidade. A intersecção de políticas urbanas, educação e pobreza**. In: APPLE, Michael W; BALL, Stephen J; GANDIN, Luís

- Armando (orgs). **Sociologia da Educação. Análise Internacional**. 1ª. Ed. Porto Alegre, RS, 2013. p. 268-279.
- MACHADO, Carlos Eduardo Dias. **População Negra e Escolarização na Cidade de São Paulo nas Décadas de 1920 e 1930**. 154 fls. Dissertação (Mestrado em História). FFLCH/USP, São Paulo, 2009.
- MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. 3. Ed. São Paulo: n-1 edições, 2019.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica. Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. São Paulo: n-1, 2018.
- MIGNOLO, Walter D. **A Geopolítica do Conhecimento e a Diferença Colonial**. In: *Revista Lusófona de Educação*, 48, 2020. p. 187-224. DOI: [10.24140/issn.1645-7250.rle48.12](https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle48.12)
- NOGUEIRA, Oracy. **Família e comunidade, um estudo sociológico de Itapetininga**. Rio de Janeiro: INEP/Brasil/MEC/Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1962.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade Negra**. 1ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 117-142.
- RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KAZTMAN, Ruben. (orgs). **A cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. 1ª. Ed. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevidéu, Uruguai: IPPES, 2008.
- ROSA, Érica Alessandra Paiva; LEITE, Suely. **O Revide da Língua: A decolonização do Pensamento na Poética do Slam**. In: *Revista Terceira Margem*, v. 27, n. 51, 2023. DOI: <https://doi.org/10.55702/3m.v27i51.50496>
- SANTOS, Ana Carla Ferreira dos. **Um Espelho Coberto Não Tem o Que Refletir: Reflexões Acerca das Leis Nº. 10.639/2003 E 11.645/2008 na Atualidade Brasileira**. BRASILEIRA. In: SOUZA Jr., Manuel Alves.; RANGEL, Tauã Lima Verdán (orgs.). *20 Anos da Lei 10.639/03 e 15 Anos da Lei 11.645/08. Avanços, Conquistas e Desafios*. Itapiranga, SC: Schreiber, 2023. (e-book). p. 13-28. DOI: [10.29327/5200565](https://doi.org/10.29327/5200565)
- SANTOS, Milton. **Por Uma Outra Globalização. Do Pensamento Único à Consciência Universal**. 1ª. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- SCHWARCZ, Lília M.; STARLING, Heloísa. **Brasil: Uma Biografia**. 1ª. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- SCHWARCZ, Lília M. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário. Cor e raça na sociabilidade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.
- SCHWARCZ, Lília M. **O Espetáculo das Raças. Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil (1870-1930)**. 1ª. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SILVA, Geraldo; ARAÚJO, Márcia. **Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas**. In: ROMÃO, Jeruse. *História da Educação do Negro e outras histórias. Organização Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*.

(Coleção Educação para Todos). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. p. 65-78.

SILVA, Livia Maria Nascimento Silva. **A Ordem Jurídico-Política do Direito à Igualdade Racial no Brasil Após a Promulgação da Constituição de 1988: Perspectivas e Desafios.** In: *RECIMA21 - Ciências Exatas e da Terra, Sociais, da Saúde, Humanas e Engenharia/Tecnologia.* v.4, n.5, 2023. <https://doi.org/10.47820/recima21.v4i5.3217>

SOUZA, Silvaney Rubens Alves de; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; FOSTER, Eugénia da Luz Silva. **Quilombo e memória: o projeto Identidade Cultural na escola David Miranda em Santana-AP.** In: *Interfaces da Educação.* Paranaíba, V. 13, N. 39. p. 63-86, 2023. <https://doi.org/10.26514/inter.v13i39.7654>