



## DAS RELAÇÕES RACIAIS À EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL: ALGUNS APONTAMENTOS

### FROM RACE RELATIONS TO EDUCATION TO ETHNIC-RACIAL IN BRAZIL: SOME NOTES

1

Carlos Geilson Souza Santos<sup>1</sup>

José Valdir Jesus de Santana<sup>2</sup>

DOI: <https://doi.org/10.22481/sertanias.v3i2.12024>

**Resumo:** Neste artigo recuperamos algumas análises acerca das relações raciais em nosso país, no sentido de situar algumas questões que permeiam esse campo e reintroduzir o debate acerca da centralidade de uma educação para as relações étnico-raciais, proposta pelo Movimento Negro Unificado, sobretudo a partir da década de 1980, que resultou na promulgação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos das instituições de ensino da Educação Básica, sejam elas públicas ou particulares. Trata-se de um movimento de “enegrecimento da educação”, defendido por Silva (2010, 2011) e pelo Movimento Negro que, contemporaneamente, tem dialogado com a perspectiva de educação intercultural crítica e antirracista, conforme Oliveira e Candau (2010) e Oliveira (2012, 2018). Ressalta-se que as reflexões apresentadas foram construídas no decorrer da pesquisa de Santos (2022), defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

**Palavras chave:** educação antirracista, interculturalidade, lei 10.639/2003, relações raciais.

**Abstract:** In this article we recovered some analyzes about race relations in our country, with the purpose of situating some issues that permeate this field and introducing the debate about the centrality of an education for ethnic-racial relations, proposed by Unified Black Movement, especially from the 1980s, which resulted in the enactment of Law 10.639/2003, which made it mandatory to include the History of Africa and Afro-Brazilian Culture in the curriculum of educational institutions in Basic Education, whether public or private. It is a movement of “blackening of education”, defended by Silva (2010, 2011) and by the Black Activism who, contemporaneously, has been dialoguing with the perspective of critical and anti-racist intercultural education, according to Oliveira and Candau (2010) and Oliveira (2012, 2018). It

<sup>1</sup> Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Agente Comunitário de Saúde, em Anguera-BA. E-mail: souzageilson@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2531-9934>

<sup>2</sup> Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos; professor Titular do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. É professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: jsantana@uesb.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7215-2562>





should be noted that the reflections presented were constructed during the research by Santos (2022), defended at the Graduate Program in Ethnic Relations and Contemporaneity of the State University of Southwest Bahia.

**Keywords:** anti-racist education, interculturality, law 10.639/2003, racial relationships.

2

## 1 Introdução

Neste artigo recuperamos algumas análises acerca das relações raciais em nosso país, no sentido de situar algumas questões que permeiam esse campo e introduzir o debate acerca da centralidade de uma educação para as relações étnico-raciais, proposta pelo Movimento Negro Unificado, sobretudo a partir da década de 1980, que resultou na promulgação da Lei 10.639/2003<sup>3</sup>, “uma medida de ação afirmativa, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 09 de janeiro de 2003” (GOMES, 2011, p. 39), que tornou obrigatória a inclusão da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos das instituições de ensino da Educação Básica, sejam elas públicas ou particulares.

Na perspectiva Gomes (2011, p. 41), a implementação da referida lei e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004, cuja relatora foi Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, “vem se somar às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais, que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação, em específico”.

Da mesma forma, segundo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005, 2011), o campo da educação para as relações étnico-raciais tem possibilitado reflexão sobre a democratização das práticas educativas e a inclusão de conteúdos historicamente silenciados que oportunizem aos alunos negros se reconhecerem na cultura nacional, tendo acesso ao estudo sobre suas origens e sobre as lutas e riquezas dos povos africanos. Isso faz com que a rejeição sofrida por esses alunos, que acaba por afetar sua autoestima, seja combatida através da valorização da diversidade. Trata-se, ademais, segundo Silva (2010, p. 41), de um movimento de

---

<sup>3</sup> Em 2008, a Lei 10.639/2003 foi alterada para 11.645 e passou a incluir a história e cultura dos povos indígenas do nosso país.





“enegrecimento da educação” que se projeta no sentido de “enegrecer processos e pensamentos tanto educacionais quanto científicos”. Por isso, para a autora,

[...] É importante salientar que o enegrecer da educação para os negros significa sentirem-se apoiados, com o reconhecimento, pela sociedade, da história e cultura dos africanos e seus descendentes, a construir livremente seu pertencimento étnico-racial, a exercer com dignidade sua cidadania. Para os não negros significa se tornarem capazes de deslocar o olhar de seu próprio mundo e, dessa forma, conseguir compreender distintos modos de pensar, de ser, de viver (SILVA, 2010, p. 41-42).

3

Ressalta-se que as reflexões apresentadas foram construídas no decorrer da pesquisa de Santos (2022), defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, que teve por *objetivos* identificar e analisar as formas de implementação (ou não) da Lei 10.639/03 na Escola Maria Rita, pertencente à rede municipal de Anguera-BA e analisar em que medida as ações, projetos e práticas pedagógicas realizados nessa instituição escolar dialogam com a perspectiva de educação intercultural crítica e antirracista.

## 2. Pensamento racial brasileiro e as desigualdades nas relações étnico-raciais

Africanos foram escravizados e trazidos ao Brasil como mão-de-obra para o trabalho nas lavouras, na extração de minérios, dentre outras atividades. Ocupavam o status de “coisa” ou mercadoria que poderia ser negociada. Não eram sequer considerados como humanos, já que acreditava-se que não possuíam alma. Do ponto de vista do colonizador, eles participavam da sociedade apenas como “máquina” que permitia o funcionamento da produção agrícola brasileira (CONSORTE, 1991) e essa condição de estende por todo o período colonial e imperial, ou seja, entre os séculos XVI ao XIX.

Com a abolição, em fins do século XIX, resultado das muitas resistências praticadas por esses coletivos, começam a surgir debates acerca do negro recém liberto e o seu lugar na sociedade. Sua “libertação” o tornava dispensável e sem utilidade para a cadeia produtiva do país. Por conta disso, propõe-se o branqueamento da população por meio da entrada de imigrantes brancos e pela mistura entre negros e brancos (CONSORTE, 1991).



Alguns nomes, como o de Nina Rodrigues, destacam-se entre os estudiosos que começaram a tratar da questão do negro. Seus escritos partiam da ideia de uma ligação entre raça e cultura, ou seja, era possível determinar o estágio de desenvolvimento cultural de um grupo por meio do pertencimento racial, da origem desses grupos. Partindo desse pressuposto, ele afirmava que os africanos, ascendentes dos negros brasileiros, já não pertenciam a um nível tão rudimentar. Ainda assim, ele via como problemática a integração do negro na sociedade, uma vez que ele teria uma dificuldade de pensar por conta de sua inferioridade intelectual (COSTA, 2001; CONSORTE, 1991).

Nina Rodrigues, no final do século XX, também defendia que o cruzamento entre as raças resultaria em degradação para o Brasil. O problema do negro não poderia ser solucionado através da mistura racial, pois o mestiço traria consigo a inferioridade do sangue negro e seria naturalmente degenerado, o que levaria o autor a elaborar a sua tese sobre a “responsabilidade penal no Brasil”. Munanga (2008), fazendo referência à ideia de Nina Rodrigues, afirma que

As características raciais inatas afetam o comportamento social e deveriam, por isso, ser levadas em conta pelos legisladores e autoridades policiais. Conseqüentemente, aos negros e índios deveria ser atribuída uma responsabilidade penal atenuada e aplicado um código penal diferentes daquele da raça branca superior (MUNANGA, 2008, p. 53).

Anos depois, Gilberto Freyre traz um posicionamento divergente. Baseado no culturalismo, que dissociava raça e cultura, seus estudos apontavam que certos grupos negros possuíam um nível cultural avançado, superando o de grande parte dos colonizadores portugueses (CONSORTE, 1991). No entanto, esta afirmação tinha como pano de fundo a ideia de relações amistosas entre as “três raças”. Este encontro racial teria permitido uma construção coletiva de nação com contribuições culturais de todos os povos.

Quando Freyre apregoava que no Brasil havia se consolidado um modelo de nação com relações raciais amistosas e aponta o mestiço e a mestiçagem como provas desse encontro, ele lança os fundamentos do mito da democracia racial, cujos pressupostos vão perdurar por longos anos e orientar as políticas do estado brasileiro (COSTA, 2001; NASCIMENTO, 1978)

Abdias do Nascimento (1978) lembra que o mestiço representava o estágio intermediário entre o negro inferior e o branco. Nele eram depositadas as esperanças de extinção da “ameaça” do sangue negro. Vemos, portanto, uma virada no entendimento sobre a

mestiçagem: com Nina Rodrigues acreditava-se que ela levaria a degeneração; com Freyre ela se torna estratégia para eliminar o negro por meio do gradual branqueamento. Abdias ressalta que o projeto da mestiçagem foi levado a êxito através de mais uma barbárie cometida pelos colonizadores: as mulheres negras eram violentadas, forçadas a manterem relações sexuais com homens brancos.

A defesa da democracia racial permitirá ao Brasil projetar no mundo a imagem de um paraíso racial, um modelo de boa convivência inter-racial. Essa manipulação discursiva permitia ao país prosseguir implementando o extermínio gradual das pessoas e culturas de origem africana. De igual modo, permitia a manutenção de uma sociedade extremamente desigual que conservava o negro em condições de vida similares à escravidão (NASCIMENTO, 1978; SCHWARCZ, 2012).

Como o amálgama exemplar de culturas e raças em plena sintonia e interpenetração. É exatamente essa imagem da nação que constitui o cerne do que se chamou [...] de ideologia da mestiçagem a qual, a despeito das variações impostas pelos constrangimentos políticos próprios à cada época histórica, vige até pelo menos meados dos anos 70, preservando um núcleo de características inalteradas, a saber: a) A intervenção estatal no campo da cultura baseia-se num conceito essencialista de brasilidade, através do qual algumas formas culturais são promovidas, enquanto outras manifestações, igualmente existentes, são sistematicamente desconsideradas. b) Brasilidade se apresenta como uma identidade mestiça não étnica, capaz de assimilar todas as outras representações étnicas. c) A idéia de raça é desqualificada enquanto instrumento dos discursos políticos públicos, ainda que continue orientando a ação e as hierarquizações estabelecidas pelos agentes sociais, cotidianamente. Assim, se constitui o mito da democracia racial, componente indispensável da ideologia da mestiçagem (COSTA, 2001, p. 149).

Paralelamente ao processo de embranquecimento por meio da mestiçagem, a partir da vinda dos imigrantes, o país ocupava-se de uma outra estratégia de genocídio, “o embranquecimento cultural” conforme denomina Abdias (1978). Por meio do trabalho educativo, dos órgãos de poder, das mídias e da produção literária, promove-se a exaltação da Europa e Estados Unidos e o silenciamento sobre a história e cultura da África, com o objetivo, segundo o autor, de promover uma aculturação e assimilação, apagando a herança cultural africana e conduzindo o afrodescendente à “cultura básica e essencial” do Brasil.

Tal “genocídio” ocorria de forma escamoteada e sutil, porém contínua e bem direcionada. Oficialmente o governo negava a discriminação e seguia afirmando a democracia

racial em um perfeito ambiente de cooperação entre os grupos raciais. O país, então, passou a ser percebido como um exemplo para o mundo, principalmente no período pós Segunda Guerra, quando o mundo percebeu, horrorizado, as consequências do ódio racial no caso do holocausto judeu.

Com base na boa imagem do Brasil, a UNESCO decidiu patrocinar pesquisas que pudessem demonstrar de que forma se deu o processo de inserção do negro na sociedade e sua ascensão social. Os resultados desses estudos vão colocar em xeque a alardeada democracia racial ao demonstrar a situação deplorável a que os negros eram empurrados e os mecanismos mobilizados para oprimir, exterminar e manter esses sujeitos em condição de exclusão social (CONSORTE, 1991).

Já citado anteriormente, Abdias do Nascimento (1978) descreve em seu livro “O genocídio do negro brasileiro” a real condição em que viviam os descendentes de africanos. Seu livro faz coro com diversos pesquisadores do projeto UNESCO no sentido de desconstruir a falácia da democracia racial. Segundo ele, com a abolição, os libertos foram jogados nas ruas sem emprego, sem renda, sem moradia, sem alimento. Viviam na mais intensa pobreza e miséria, amontoados em mocambos, nas favelas e áreas periféricas, expostos à fome e a violência. Mesmo o mulato, símbolo da democracia racial, vivia em condições muito semelhantes. As seleções de emprego proibiam “pessoas de cor”. Com a aprovação da Lei Afonso Arinos<sup>4</sup>, que proibia a discriminação racial, os anúncios passaram a exigir “pessoas de boa aparência”, numa clara tentativa de dissimular os mecanismos de exclusão.

Nascimento (1978) prossegue afirmando que a esta situação somavam-se dificuldades de acesso à educação, ausência de representação em espaços de decisão do país, dentre outras ações de exclusão. Com um discurso alinhado a este, Florestan Fernandes (1989) vê na vivência do negro jogado na sarjeta uma situação equivalente àquela vivida sob a escravidão.

A chegada dos anos de 1970, em plena ditadura militar, traz o posicionamento da raça como elemento central no debate político e na mobilização de todos aqueles que sentiam-se pertencentes à comunidade negra e eram discriminados por conta desse pertencimento. A

---

<sup>4</sup> Lei 1.390, aprovada pelo Congresso Brasileiro em 3 de julho 1951, que tornava contravenção penal a discriminação racial por cor ou raça. A lei recebe este nome em homenagem ao seu autor, o deputado federal Afonso Arinos de Melo Franco.

definição da raça como marcador de mobilização ao mesmo tempo estimulava a coesão entre os negros e também evidenciava a diferença. O reconhecimento dessa diferença permite apontar as desigualdades que esse grupo experimentava, permite a mobilização em torno de pautas coletivas e possibilita quebrar o discurso de homogeneidade que acompanha a ideia da mestiçagem.

Segundo Consorte (1991), nessa década, começa a organizar-se o Movimento Negro, que pensa sobre questões de identidade e que vai encontrar na positivação da ideia de raça um importante marcador de mobilização. Acerca da trajetória do Movimento Negro Nilma Lino Gomes (2017) afirma:

Entende-se 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. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre os negros brasileiros, à ancestralidade africana e ao continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana. (GOMES, 2017, p. 23).

Ela ainda acrescenta a essa definição um elemento imprescindível para reconhecer algum coletivo como parte do movimento negro: “é preciso que nas ações desse coletivo se faça presente e de forma explícita uma postura política de combate ao racismo” (GOMES, 2017, p. 24).

Nessa perspectiva, o movimento negro no Brasil, em especial a partir do século XX, promoveu ações que redundaram em conhecimento acerca da situação do negro, sobre raça e sobre transformação social. “Ao agir social e politicamente, reconstrói identidades, traz indagações, ressignifica e politiza conceitos sobre si mesmo e sobre a realidade social” (GOMES, 2017, p. 28). Dito de outro modo, promove um movimento educador.

### **3 Das lutas por uma educação antirracista: da garantia de acesso às ações afirmativas**

Nas lutas travadas no pós-abolição, a educação tornou-se um importante objetivo por parte da população negra em nosso país, visto que ela permitiria a inserção do negro no mundo do trabalho e uma perspectiva de melhoria de suas condições de vida, o que resultará na constituição de diferentes estratégias e organizações voltadas à educação da população negra, a exemplo da Imprensa Negra, da Frente Negra Brasileira e do Teatro Experimental do Negro. A imprensa negra, enquanto veículo de propagação de conhecimentos sobre raça, tratava de expor a situação do negro e a possibilidade de transformação social por meio da educação. Com propósitos semelhantes, a Frente Negra Brasileira, criada no início da década de 1930, torna-se uma associação que via na educação a possibilidade de “integração dos negros na vida social, política e cultural, denunciando as formas de discriminação racial existentes na sociedade brasileira daquele período” (GOMES, 2017, p. 30). Acrescente-se a estes o Teatro Experimental do Negro cujo modo de atuação se dava por meio da educação e da expressão artística e cultural. Ademais, segundo Gomes,

A imprensa negra rompe com o imaginário racista do final do século XIX e início do século XX que, pautado no ideário racista científico, atribuía à população negra o lugar de inferioridade intelectual. Os jornais tinham um papel educativo, informavam e politizavam a população negra sobre seus próprios destinos rumo à construção de sua integração na sociedade da época. [...] A Frente Negra Brasileira, [...] associação de caráter político, informativo, recreativo e beneficente surgiu em São Paulo em 1931. Composta por vários departamentos, promovia a educação e o entretenimento de seus membros, além de criar escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos. [...] O Teatro Experimental do Negro (TEN) (1944-1968) nasceu para contestar a discriminação racial, formar atores e dramaturgos negros e resgatar a herança africana na sua expressão brasileira. O TEN alfabetizava seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos, e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a indagar o espaço ocupado pela população negra no contexto nacional (GOMES, 2017, p. 29-30).

A Ditadura Militar representa um período de retrocesso no debate sobre a raça, pois tal marcador é eliminado do processo de instituição de políticas públicas. Com a redemocratização na década de 1980, percebe-se a necessidade de descolar-se de uma pauta mais universalista no setor educacional e buscar por ações afirmativas. Nas décadas seguintes a mobilização permanece, com destaque para a realização, em Brasília, da Marcha Nacional Zumbi dos

Palmares, em 1995, e a participação na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, na África do Sul, em 2001. Estes movimentos promovem algumas mudanças de postura também no governo brasileiro que reconhece o racismo e a necessidade de sua superação, o que resultou na criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (2003) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade<sup>5</sup> (2004) (GOMES, 2017).

Um marco importantíssimo de atendimento às reivindicações é a criação, em 2003, da Lei 10.639 (BRASIL, 2003), que altera a LDB e inclui a obrigatoriedade de educar sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana, como já afirmado, promovendo assim uma democratização nas práticas educativas. Em 2004 foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana- DCNERER (BRASIL, 2004) que orientam o trabalho de implementação da referida lei. Outros importantes dispositivos viriam nos anos seguintes, a exemplo da Lei 11.645/08, que inclui a temática indígena na educação, o Estatuto da Igualdade Racial (2010), o estabelecimento de cotas para acesso na educação (2012) e os regramentos sobre Educação Escolar Quilombola (2012) (GOMES, 2017).

A lei 10.639 abre caminho para a implementação da educação das relações étnico-raciais. Nas DCNERER (BRASIL, 2004) essas relações são pensadas como relações entre negros e brancos. É evidente que os marcadores étnicos e raciais abrangem outros grupos além destes dois citados, no entanto, a lei se volta a pensar a transformação da condição do negro no Brasil por meio da educação. A seguir destacamos um trecho das Diretrizes que explica os sentidos dos termos raça e etnia.

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. Contudo, o termo foi

---

<sup>5</sup> A SECADI foi extinta por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019.

ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática (BRASIL, 2004, p. 13).

Gomes (2012a) também explica o uso do termo étnico-racial para se referir ao segmento negro:

A expressão “étnico-racial” é usada [...] para enfatizar que, ao elegermos a raça como categoria central de análise, não abandonamos a etnia como um dos aspectos que nos ajudam a compreender as várias questões que envolvem a população negra, no Brasil, e a construção das suas identidades. O termo “étnico-racial”, ao nos referirmos ao segmento negro da população, abarca tanto a dimensão cultural (linguagem, tradições, religião, ancestralidade), quanto as características fenotípicas socialmente atribuídas àqueles classificados como negros (pretos e pardos, de acordo com as categorias censitárias do IBGE) (GOMES, 2012a, p. 742).

Como podemos depreender dos trechos destacados, o uso do termo associado abarca melhor a situação do negro ao demonstrar que sobre ele incide classificações que levam em conta tanto o fenótipo quanto os aspectos culturais. Inclusive a discriminação a que são submetidos é fruto da inferiorização dos aspectos físicos, utilizados para determinar o pertencimento racial, e também em decorrência da desvalorização dos seus elementos culturais. Vale lembrar que na campanha de branqueamento esses eram e continuam sendo os aspectos que se buscam eliminar: os corpos negros, pelo genocídio ou pela miscigenação, e a cultura, pelo apagamento, como já nos chamou atenção Nascimento (1978).

A lei 10.639 abre caminho para se pensar na armadilha que o mito da democracia racial enseja: a afirmação de uma convivência harmoniosa nega o racismo cotidiano como base das desigualdades e retira a urgência do debate sobre as relações raciais. No Brasil, a escravidão dos povos negros foi tardiamente abolida. Mas suas marcas e a lógica de dominação que a sustentava se mantiveram. Ainda que o discurso oficial tenha caminhado para afirmar uma suposta convivência harmoniosa entre as "três raças", a alardeada democracia racial não conseguia ocultar uma dura e incisiva discriminação e desigualdade, já demonstrado por Hasenbalg (1979, 1996, 1998).

A pesquisadora Lilia Moritz Schwarcz (1999) destaca que os estudos produzidos em parceria com a UNESCO, a partir das análises como as realizadas por Florestan Fernandes, demonstraram uma forte hierarquização social intimamente relacionada com a questão racial. Tais estudos foram importantes para esquadrihar as bases da discriminação e desconstruir o mito da democracia racial. "Na história, na mídia, nas diferenças no acesso à educação e ao lazer, na distribuição desigual de rendas estavam as marcas do preconceito, que fugia da alçada oficial, mas era evidente no cotidiano" (SCHWARCZ, 1999, p.287).

Segundo Schwarcz (1999), a análise da demografia brasileira nos anos de 1980 e 1990 mostrava como o preconceito construiu um fosso que separava brancos e não-brancos. Os dados mostravam intensa divisão nos locais e qualidade de moradia, mercado de trabalho, alfabetização, saneamento básico, encarceramento, níveis de mortalidade infantil e adulta, dentre outros indicadores. Tudo isto mostra que o discurso de negação do racismo era na verdade uma forma de manter (sem demonstrar e questionar) a hierarquização e desigualdade.

A educação para as relações raciais insere-se nesse íterim como forma de recontar a história repetidamente contada que naturaliza e legitima a opressão dos povos negros. A desconstrução do mito da democracia racial começa pela exposição das desigualdades que atravessam as relações étnico-raciais. Para Gomes (2012a, 2012b), um dos efeitos da referida lei foi a introdução do debate racial nas escolas. A discriminação na sociedade e na escola é acompanhada de um silêncio: não se fala sobre raça. A educação das relações étnico-raciais lança luz sobre este tema denunciando o aspecto desigual das nossas relações e buscando construir relações mais igualitárias.

Esse é um debate que deve ocorrer de forma intercultural, reconhecendo e dando voz ao “outro”, “com quem se fala e de quem se fala” (GOMES, 2012b, p. 105) e isso implica

o reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeito de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros. Refere-se também aos conflitos, choques geracionais e entendimento das situações-limite vivenciadas pelos estudantes das nossas escolas, sobretudo aquelas voltadas para os segmentos empobrecidos da nossa população (2012b, p. 105).

Uma outra contribuição de uma educação antirracista é o combate ao preconceito e à discriminação por meio do conhecimento dos aspectos culturais dos povos africanos, sua visão

de mundo, seus saberes e religiosidades, as riquezas que construíram ao longo da história e também os efeitos da colonização e seus prevalentes mecanismos de dominação e controle. Além disso, é importante pensar sobre o modo como participaram da construção de nosso país, problematizar os efeitos da escravização e da permanente exclusão. Esta empreitada educacional pode gerar uma visão mais positiva sobre os povos negros, e quebrar narrativas de inferioridade natural ao demonstrar as raízes históricas da desigualdade entre negros e não-negros.

Os conhecimentos acerca do continente africano são cercados pelo silêncio. Há um desconhecimento que atinge inclusive os professores de nível superior. Da mesma sorte, a imagem que costumeiramente é divulgada quando se trata da África é envolta em estereótipos que associam o continente à fome, miséria, violência e às paisagens de savanas, ocultando outros aspectos como o progresso, a tecnologia e outras marcas do desenvolvimento do continente (GONÇALVES; MARQUES, 2020).

De acordo com Gomes (2012b), não há hierarquias entre conhecimentos e culturas. O que há, segundo ela, é a colonialidade classificando e hierarquizando saberes e culturas de acordo com os sujeitos que os produzem e seus pertencimentos étnico-raciais. Ou seja, há povos e conhecimentos que não se originam da Europa, considerada centro e matriz do conhecimento válido, de modo que tais povos são classificados como periféricos e seus saberes e conhecimentos são desvalorizados e silenciados.

O objetivo da inclusão do debate sobre temáticas e conteúdos relacionados aos povos negros, no campo da educação, é romper o silenciamento que recai sobre a produção intelectual dos negros, combater o racismo e as desigualdades e repensar as relações entre sujeitos com diferentes pertencimentos étnico-raciais. Esta proposta “impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfiças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004, p. 14).

A lei 10.639/03 cumpre o papel de tornar obrigatório o debate acerca da história e cultura afro-brasileira e africana, permitindo abordar temas pouco (ou nunca) debatidos e falar de sujeitos e saberes silenciados e invisibilizados. Sua proposta é facilitar a desconstrução dos estereótipos atrelados à imagem dos povos negros, permitir o entendimento das causas das

relações desiguais e, devidamente aplicada no contexto educacional, é o pontapé inicial na construção de relações mais igualitárias e com respeito à diversidade.

Sob o ponto de vista de Gomes (2010), uma educação para as relações étnico-raciais constitui-se na reflexão em torno das relações estabelecidas entre os sujeitos e a ética que deve estar subjacente a tais relações, que devem se pautar nos direitos humanos. As escolas devem educar para uma visão positiva dos negros e para desnaturalizar as desigualdades e desconstruir as amarras do racismo.

A educação para as relações étnico-raciais que cumpre o seu papel é aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e de dominação (GOMES, 2010, p. 83).

Como já apresentado, um dos marcos importantes, no campo da educação em nosso país, foi a promulgação da lei 10.639/03 que, ao tornar obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana, ao longo da educação básica, tem possibilitado o enfrentamento do racismo e das práticas racistas nas instituições de ensino que se atualizam na “versão pedagógica<sup>6</sup>” do mito da democracia racial, como nos chama a atenção Gomes (2006).

Esta versão pedagógica do mito da democracia racial atualiza o racismo epistêmico, produz ausências, violenta, física e simbolicamente, corpos negros, indígenas, ciganos, camponeses, LGBTQIAP+, envenena mentalidades, reproduz desigualdades de acesso ao conhecimento, a regimes de conhecimentos outros, avalia as aprendizagens de forma desigual e condena ao fracasso escolar corpos negros (com evasão, repetência), como nos chama a atenção Carvalho (2004, 2010); ademais, distribui, de forma desigual, afetos no ambiente escolar, especialmente em relação aos corpos negros, como já demonstraram Cavaleiro (2014) e Oliveira (2004).

---

<sup>6</sup> O discurso, no campo da educação, de que todos devem ser tratados em termos de igualdade, sem levar em consideração como as desigualdades são produzidas e reafirmadas pela estrutura racista da sociedade que se reproduz na instituição escolar.



## 4 Considerações finais

Segundo Gomes (1997), o olhar dos movimentos sociais para a educação, especialmente do Movimento Negro, tem contribuído, historicamente, para o repensar da escola, nos seguintes aspectos:

14

A **primeira** contribuição que apontamos refere-se à denúncia de que a escola reproduz e repete o racismo presente na sociedade. [...] A **segunda** contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro refere-se à ênfase no processo de resistência negra. Enquanto a escola brasileira omitir a resistência negra, realizar equívocos e distorções históricas, veicular a falsa imagem do negro amorfo e indolente estará contribuindo para a reprodução do racismo. [...] A **terceira** contribuição refere-se à centralidade da cultura. Não se trata aqui de polemizar a existência de uma cultura negra ou cultura brasileira e nem tão pouco cair na enfadonha discussão sobre relevância ou não de um relativismo cultural. Trata-se de reconhecer que existe uma produção cultural que é realizada pelos negros, a qual possui uma história ancestral, que nos remete à nossa origem africana. [...] A consideração de que existem diferentes identidades é a **quarta** contribuição trazida para o campo da educação. Os negros trouxeram para a educação o questionamento do discurso e da prática homogeneizadora, que despreza as singularidades e as pluralidades existentes entre os diferentes sujeitos presentes no cotidiano escolar. [...] A **quinta** contribuição refere-se ao repensar sobre a estrutura excludente da escola e a denúncia de que tal estrutura precisa ser reconstruída para garantir não só o direito de acesso à educação, como também a permanência e o êxito dos alunos de diferentes pertencimentos étnico/raciais e níveis sócio-econômicos (1997, p. 20-24, grifo nosso).

É importante considerar que a definição dos temas e conteúdos a serem prioritariamente trabalhados pela escola é envolta em disputas e tensões. Faz-se necessário que os conteúdos e atividades contemplem a diversidade racial, de gênero e cultural que ocupam as escolas. No entanto, há conteúdos que recebem um status de maior importância e são vistos como universais e indispensáveis a todos os alunos e ocupam maior espaço nos currículos. Geralmente estes conteúdos abordam saberes produzidos ou referidos ao Ocidente ou à Europa. Além disso, há demandas de formar o aluno para o mercado de trabalho, prepará-lo para os vestibulares e concursos, bem como, colocar a escola nas primeiras posições dos indicadores que avaliam e comparam a educação em âmbito nacional e internacional.

Os dilemas para os formuladores de políticas, gestores, cursos de formação de professores e para as escolas no que se refere ao currículo são outros: adequar-



se as avaliações standartizadas nacionais e internacionais ou construir propostas criativas que dialoguem, de fato, com a realidade sociocultural brasileira, articulando conhecimento científico e os outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas? Compreender o currículo como parte do processo de formação humana ou persistir em enxergá-lo como rol de conteúdos que preparam os estudantes para o mercado ou para o vestibular? E onde entra a autonomia do docente? E onde ficam as condições do trabalho docente, hoje, no Brasil e na América Latina? Como lidar com o currículo em um contexto de desigualdades e diversidade? (GOMES, 2012b, p. 99).

Reformular currículos eurocentrados e padronizados para incluir conteúdos e atividades sobre história e cultura afro-brasileira e africana é, de fato, uma atitude decolonizadora. Atitude que questiona a imagem e representação dos povos negros; que demanda pela inserção de temas e vozes silenciados; que pensa as relações de poder que atravessam e tensionam a educação; que questiona as hierarquias e privilégios estabelecidos e toma a educação como vetor para a construção de relações mais igualitárias.

A educação das relações étnico-raciais em articulação com uma perspectiva intercultural crítica também fala de trocas e de diálogos. É importante ter presente que o propósito da lei 10.639 não é reproduzir o etnocentrismo apenas substituindo a Europa pela África. O objetivo é democratizar, não restringir, pensar na diversidade racial e cultural, formar cidadãos conscientes da pluralidade humana e contribuir para uma sociedade mais justa e equânime.

De acordo com Candau (2010), sujeitos e grupos com diferentes pertencimentos e identidades podem ser estimulados a se relacionar e enriquecerem-se mutuamente, visto que a diferença não deve ser vista como problema a ser solucionado, mas como potencialidade.

Quando pensamos na inclusão de temas relacionados aos africanos e afro-brasileiros, podemos chegar a algumas conclusões: como já afirmado acima, isso democratiza os currículos e quebra o silêncio sobre determinados temas; da mesma sorte, permite que a história seja recontada, mostrando também as riquezas, belezas e contribuições dos povos negros; ainda, abre espaço para que os sujeitos que vivenciam o racismo e que vivenciam o ser negro tenham espaço de fala, relatem suas experiências, seu aprendizado ancestral e faça conhecida a sua herança cultural. Em suma, essa abertura põe em evidência a existência do “outro”, faz perceber outros modos de falar, de se relacionar com o sagrado, de dançar e cantar, ou seja, aponta para uma perspectiva de interculturalidade, aqui defendida na perspectiva crítica, como formulada



por Walsh (2009, 2019), Candau (2014, 2016), Oliveira e Candau (2010), Oliveira (2012, 2018).

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. Quais são as respostas epistemológicas do campo da educação a esse movimento? Será que elas são tão fortes como a dura realidade dos sujeitos que as demandam? Ou são fracas, burocráticas e com os olhos fixos na relação entre conhecimento e os índices internacionais de desempenho escolar? (GOMES, 2012a, p. 99).

16

As ações afirmativas e leis tal como a 10.639/2003 são meios para incorporar as experiências negras nos espaços acadêmicos, na produção e difusão de conhecimento e na reflexão sobre os problemas que nos atravessam enquanto sociedade tão hierarquizada e desigual. Estas ações permitem “construir um diálogo intercultural com outros sujeitos que vivenciam processos de subordinação no sul global” (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016, p. 22). É nesse lugar e com essa potencialidade que podemos localizar a lei 10.639/2003 e a proposta de uma educação para as relações étnico-raciais que dialogue com uma perspectiva intercultural e crítica.

## Referências

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 15-24, Janeiro/Abril 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, Outubro, 2004.

BRASIL. **Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Caderno de Pesquisa**, vol. 46, n.161, p. 802-820, 2016.



CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Currículo, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 13-37.

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. *In*: **Cadernos Pagu**, v. 22, p. 247-290, 2004.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria; (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito discriminação na educação infantil**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CONSORTE, Josildeth Gomes. A questão do negro: velhos e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva**, 5(1), p. 85-92, jan- mar, 1991.

COSTA, Sérgio. A mestiçagem e seus contrários: etnicidade e nacionalidade no Brasil contemporâneo. **Tempo Social - Rev. Sociol. USP**, São Paulo, 13 (1), p. 143-158, maio de 2001.

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez: Autores Associado, 1989.

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

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012a.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.1. pp. 98-109, jan/abr 2012b.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves; FERNANDES, Alexandra Borges (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela Lei 10.639/03. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 13-37.

GOMES, Nilma Lino. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (Orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos: EDUFSCar, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. São Paulo: Armazém do Ipê, 2006.

GONÇALVES, Michelly dos Santos, MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. Desafios e possibilidades para a implantação das DCNERER nas escolas públicas. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n. 2, 2020.

HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e desigualdades raciais e no Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

HASENBALG, Carlos A. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Orgs.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996.

HASENBALG, Carlos A. Relações raciais no contexto nacional e internacional. In: HASENBALG, Carlos A (Org.). **Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira**. Niterói: EDUFF, 1998.

MUNANGA, Kabengele **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1978.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?** 2004.112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, vol. 26, p. 15-40, 2010.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação de professores de história**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação e militância decolonial**. Rio de Janeiro: Selo Negro, 2018.

SANTOS, Carlos Geilson Souza. **Educação para as relações étnico-raciais, interculturalidade e a implementação da lei 10.639/03 na Escola Maria Rita, Anguera-BA**". 105f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade), Programa de Pós-Graduação em Relações e Contemporaneidade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2022.

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

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. Questão Racial e Etnicidade. *In: MICELI, Sérgio (org.). O que se lê na Ciência Social Brasileira*. São Paulo: Ed. Sumaré/ANPOCS, 1999, p. 267-312.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves; FERNANDES, Alexandra Borges (Orgs.). Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Estudos afro-brasileiros: africanidades e cidadania. *In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *In: MUNANGA, K. (Org.). Superando o racismo na escola*. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005, p. 155-172.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *CANDAUI, Vera Maria (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e posturas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)*, v.05, n.1, p. 06 -39, 2019.

---

Recebido: 30 de outubro de 2022

Aprovado: 10 de dezembro de 2022



Este trabalho está licenciado sob uma licença [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).