



EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E INTERCULTURALIDADE: ALGUMAS PROPOSIÇÕES

ANTI-RACIST EDUCATION AND INTERCULTURALITY: SOME PROPOSITIONS

Milena Lima Tamborriello¹

José Valdir Jesus de Santana²

1

DOI: <https://doi.org/10.22481/sertanias.v6i2.18528>

Resumo: O Movimento Negro Brasileiro partilha da concepção de que a escola deve ser uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros posto que, historicamente, ela tem atuado no sentido da colonização das mentes e corpos negros, negando sua humanidade e seus modos de produzir conhecimentos e pedagogias de enfrentamento ao racismo. No entanto, a produção intelectual de negros e negras tem demonstrado que os movimentos sociais negros, há muito tempo, têm atuado no sentido de produzir projetos e propostas educativas voltadas ao enfrentamento do racismo e, com isso, perspectivado uma educação antirracista e intercultural, o que resultou na promulgação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira ao longo da educação básica em nosso país. Neste artigo situamos, de forma breve, como o Movimento Negro Brasileiro atuou como educador e construtor de uma perspectiva de educação antirracista e como, nas últimas décadas, tal perspectiva educativa dialoga com o campo da interculturalidade crítica e como esse debate potencializa a formulação de Pedagogias antirracistas e decoloniais.

Palavras-chave: Educação antirracista; Interculturalidade; Movimento Negro; Pedagogia decolonial.

¹ Mestrado em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - PPGEn/UESB, licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Docente do quadro efetivo da rede municipal de ensino de Jaguaquara-BA. Dedicar-se a estudos e pesquisas sobre relações étnico-raciais no contexto educacional, em diálogo com o campo da interculturalidade crítica. E-mail: mi_tamborriello@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3071-5659>

² Doutorado em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Pós-doutorado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Professor Pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Coordenador do Grupo de Pesquisa em Etnicidades, Relações Raciais e Educação -CNPQ/UESB e Grupo de Pesquisa em Interculturalidades e Educação: experiências entre os Povos indígenas da Bahia -CNPQ/UESB. E-mail: jsantana@uesb.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7215-2562>



Abstracty: The Brazilian Black Movement shares the conception that the school should be one of the social institutions responsible for building positive representations of Afro-Brazilians since, historically, it has acted towards the colonization of black minds and bodies, denying their humanity and their ways of producing knowledge and pedagogies to combat racism. However, the intellectual production of black men and women has demonstrated that black social movements, for a long time, have been working to produce educational projects and proposals aimed at combating racism and, as a result, envisaging an anti-racist and intercultural education, which resulted in the promulgation of Law 10.639/03, which made the teaching of African History and Afro-Brazilian Culture mandatory throughout basic education in our country. In this article we briefly describe how the Brazilian Black Movement acted as an educator and builder of an anti-racist education perspective and how, in recent decades, this educational perspective dialogues with the field of critical interculturality and how this debate enhances the formulation of anti-racist and decolonial pedagogies.

Keywords: Anti-racist education; Interculturality; Black Movement; Decolonial pedagogy.

Introdução

Para Gomes (2011), a escola pública exerce um papel fundamental na construção de uma educação para diversidade. Assim, com a implementação da Lei nº 10.639/03 “as escolas de educação básica passam a ter um documento legal, que discute e aprofunda o teor da Lei, capaz, inclusive, de orientar a prática pedagógica” (Gomes, 2011, p. 41). Por essas razões, as discussões no âmbito educacional precisam admitir a diversidade étnico-racial como elemento constitutivo do seu processo de configuração, possibilitando a valorização plena dos diferentes sujeitos que compõem a sociedade brasileira. O não reconhecimento e “o ocultamento da diversidade produz a imagem do brasileiro cordial, que trata todos com igualdade, ignorando deliberadamente as suas nítidas e contundentes diferenças” (Silva, 2011, p. 26).

A perspectiva da diversidade e da diferença, por muito tempo, esteve ausente nos currículos e nas práticas pedagógicas. O termo diferença frequentemente é associado a um problema a ser resolvido; os “diferentes” se apresentam como um problema que a escola precisa enfrentar (Candau, 2016), seguindo a prerrogativa da homogeneização cultural difundida nas instituições educacionais e fundamentadas pela colonialidade. Contudo, é preciso cautela posto que, conforme Walsh (2009), o discurso sobre a necessidade de reconhecimento e respeito à diversidade cultural pode se converter “em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do

multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade funcional” (2009, p. 16), que tem caráter integracionista, assimilacionista.

A proposta de implementação de uma pedagogia decolonial e intercultural crítica (Walsh, 2009; Oliveria; Candau, 2010) caminha no sentido da desconstrução de elementos da dinâmica escolar que foram naturalizados por meio de ações e práticas pensadas a partir da perspectiva colonial, dos padrões estabelecidos pela branquitude e pela omissão de outras verdades e de outros padrões pertencentes aos grupos inferiorizados do decorrer da história. A permanência desses dispositivos segregacionistas nas instituições escolares, ao longo do tempo, promoveu o ocultamento da diversidade e impediu o reconhecimento positivo das diferenças dentro do contexto educacional, que passou a ser *locus* de reprodução e fortalecimento da cultura do colonizador. Assim, “a decolonialidade refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos” (Maldonado Torres, 2018, p.41).

Este artigo resulta de um recorte de um dos capítulos da dissertação intitulada “A educação das relações étnico-raciais em uma escola municipal de Jaguaquara-BA” (Tamborriello, 2025), defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. O que apresentamos é uma discussão de caráter mais “teórico”, um tipo de revisão de literatura em que buscamos articular a perspectiva da educação antirracista em diálogo com o campo da interculturalidade crítica.

Educar para as relações étnico-raciais na perspectiva do antirracismo

O Brasil foi palco do apogeu da escravidão colonial, “uma das primeiras nações do Novo Mundo a organizar o escravismo e última a concluí-lo” (Fiabani, 2012, p. 21). Após a abolição, o trabalhador escravizado teve direito a sua liberdade civil, contudo “as condições materiais de existência dos afrodescendentes não se revolucionaram significativamente com o fim da escravidão” (Fiabani, 2012, p. 26). Os negros, outrora escravizados, foram libertos, mas a exploração do trabalhador afrodescendente continuava. Seguiam sem direito a terra, sem emprego e sem inserção social de fato.

As relações sociais fundadas na ideia de raça produziram novas identidades nas Américas, tais como índios, negros e mestiços. As identidades que antes eram determinadas por localização geográfica, passaram a adquirir uma conotação racial (Quijano, 2005; Gomes,

2012). A ideia de raça naturalizou as relações coloniais de dominação, legitimando as noções de superioridade e inferioridade e “tais identidades foram associadas as hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, como se deles fossem constitutivas, e, por conseguinte, ao padrão de dominação que se impunha” (Gomes, 2012, p. 729).

A população negra foi impossibilitada de aprender a ler e a escrever e, quando era permitido fazia-se com “o intuito de inculcar-lhes representações negativas de si próprios e convencê-los de que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade” (Silva, 2011, p. 21). Inseridos em uma sociedade excludente e marcadamente desigual, ser negro representava uma enorme desvantagem e a educação era um meio de incentivar o desejo de ser branco.

Na experiência brasileira, além do que se passou com os indígenas, deve-se ter presente a situação dos africanos escravizados, de seus filhos e descendentes. A eles foi negada a possibilidade de aprender a ler, ou se lhes permitia, era com o intuito de inculcar-lhes representações negativas de si próprios e convencê-los de que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade. Ser negro era visto como enorme desvantagem, utilizava-se a educação para despertar e incentivar o desejo de ser branco (Silva, 2011, p. 21).

É nesse contexto histórico que a educação do Brasil é pensada, mantendo fora dos bancos escolares aqueles que também não estão inseridos no rol dos direitos constitucionais, uma vez que “O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje” (Brasil, 2004, p.7).

O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares. (Brasil, 2004, p.7).

Após a abolição da Escravatura, e depois da Proclamação da República, a literatura mostra que, desde a metade do século XX a educação era considerada espaço prioritário de ação e de reivindicação (Gomes, 2007).

O protagonismo negro marca um período de importantes conquistas na luta contra os processos de exclusão política, social, educacional e cultural da população negra no Brasil. As ações dos chamados “novos movimentos sociais” (Gomes, 2012), pontuam reivindicações e



denúncias dos grupos negros organizados que, além de assegurar o reconhecimento da pluralidade étnica nacional na Constituição Federal de 1988, lograram visibilidade nas discussões sobre a questão étnico-racial no país no sentido da construção de uma sociedade mais democrática.

Domingues (2008), ao tematizar as ações desencadeadas pelo movimento negro, afirma que o pós-Abolição da Escravatura, em 1888, e a Proclamação da República, em 1889, são um período marcante para o futuro dos negros brasileiros. Deixar de ser um “ex-escravo” ou liberto para ser cidadão, ter direitos iguais, não ser visto como inferior e vivenciar a cidadania plena era o sonho perseguido pela população negra da época, sobretudo os setores mais organizados. Entre as suas reivindicações, a educação se tornou prioritária, pois o analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais se constituíam em um dos principais problemas dessa população para a inserção no mundo do trabalho (Gomes, 2012, p. 736).

É importante destacar nessa discussão o papel da imprensa negra brasileira que, no final do século XIX e início do século XX, rompe com o imaginário racista que “pautado no ideário do racismo científico, atribuía a população negra o lugar de inferioridade intelectual” (Gomes, 2012, p.736). A imprensa negra paulista também é considerada uma produtora de conhecimento sobre a raça e as condições de vida da população negra em uma sociedade hierarquizada e preconceituosa. Os jornais que circulavam na época tinham um papel educativo, pois informavam e politizavam a população negra acerca dos seus próprios destinos para a construção de sua integração na sociedade da época, “várias matérias vinculavam a ideia da ascensão social do negro pela via da educação. Nesse sentido, e possível discutir o papel da imprensa negra como instrumento de luta dos negros frente a sociedade estabelecida” (Gomes, 2012, p. 737).

Cabe destaque também como mecanismo de luta por inclusão social e educação da população negra a Frente Negra Brasileira, “uma associação de caráter político, informativo, recreativo e beneficente” (Gomes, 2012) surge em São Paulo no ano de 1931 e, composta por vários departamentos, tinha como objetivo tornar-se uma articulação nacional, promovendo educação e o entretenimento dos seus membros, criando escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos, visando “a integração dos negros na vida social, política e cultural, denunciando as formas de discriminação racial existentes na sociedade brasileira daquele



período” (Gomes, 2012, p. 737). Posteriormente, A Frente Negra Brasileira transformou-se em partido político e acabou sendo extinta em 1937.

Dentre as organizações do movimento negro, o Teatro Experimental do Negro - TEN - apresenta grande relevância nesse cenário já que foi pensado no sentido de contestar a discriminação racial, através da formação de atores e dramaturgos negros “e resgatar a herança africana na sua expressão brasileira” (Gomes, 2012, p. 737). Em seu projeto, o TEN trazia propostas de alfabetizar seus primeiros participantes, que eram recrutados entre empregados domésticos, operários, favelados e sem profissão, entre outros. A esses era oferecido “uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a indagar o espaço ocupado pela população negra no contexto nacional” (Gomes, 2012, p. 737). Entre os seus feitos, cabe destaque a publicação do jornal *Quilombo* (1948-1950) e os pontos importantes do programa educacional, tal como a reivindicação do ensino gratuito para todas as crianças brasileiras, a admissão subvencionada de estudantes negros nas instituições de ensino secundário e universitário, o combate ao racismo com base em medidas culturais e de ensino e a promoção de uma imagem positiva do negro ao longo da história.

Desse modo é possível identificar as premissas do movimento negro sendo abordadas de diversas maneiras, em diversos espaços culturais, informativos e educacionais sempre no intuito de fomentar a discussão acerca dos direitos da população negra, do combate ao racismo, da construção de uma educação democrática a partir de uma realidade de lutas e tornando-se responsável pelo reconhecimento do direito à educação dessa população.

Não cabe aqui demarcar cronologicamente toda contribuição do movimento negro nas políticas educacionais, contudo é importante ressaltar que a educação tem ocupado um lugar de grande relevância na agenda das entidades negras ao longo de sua trajetória, por isso, segundo Gomes (2012, p. 735), “[...] o movimento negro, assim como outros movimentos sociais, ao agir social e politicamente, reconstrói identidades, traz indagações, ressignifica e politiza conceitos sobre si mesmo e sobre a realidade social”.

Nesse sentido, é possível afirmar que o Movimento Negro apresenta, historicamente, um projeto educativo, construído à luz de uma realidade de luta. Esse projeto se choca, muitas vezes, com a racionalidade hegemônica que impera na teoria social e pedagógica, visto que apresenta outro tipo de saber, construído numa história em que a diversidade étnico-racial sempre esteve presente, em que a alteridade sempre esteve pautada, não só no reconhecimento do outro, mas na luta política de ser reconhecido como um

outro, com o direito de viver a sua diferença e ver sua cultura e sua identidade respeitadas tanto no cotidiano das escolas e dos seus currículos quanto na política educacional. (Gomes, 2008, p. 100).

O movimento negro, ao ressignificar a raça, questiona acerca da própria história do Brasil e da população negra, utilizando mecanismos ideológicos, políticos, teóricos e analíticos para explicar de que forma o racismo brasileiro opera na vida cotidiana das suas vítimas e não somente na estrutura do Estado. Ao politizar a raça, esse mesmo movimento rompe com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre a história e cultura negra, desvelando a sua construção no contexto das relações de poder, retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; colocando em xeque o mito da democracia racial (Gomes, 2012).

O movimento negro “ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação e não como uma regulação conservadora; explicita como ela opera na construção de identidade étnico-raciais” (Gomes, 2012, p. 731).

Como discurso e prática social, a raça é ressignificada pelos sujeitos nas suas experiências sociais. No caso do Brasil, o movimento negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação e não como uma regulação conservadora; explicita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais. (Gomes, 2012, p.731).

Como já demonstrado, desde as décadas de 1930 e 1960 as organizações negras reivindicavam a inclusão dos negros na escola pública. O Movimento Negro preocupou-se com a educação pública de qualidade, fomentando ações que geraram várias experiências interessantes de ensino no sentido de construir uma democracia para todos os segmentos étnico-raciais. Na década de 1970, esse mesmo movimento fez críticas à educação brasileira e observou a necessidade de aprofundar as reivindicações. Apesar de essas serem pontuais, com um caráter mais universalista, até a década de 1980, o movimento negro lutou por acesso à educação. No entanto, ao perceberem que ao serem implementadas políticas públicas de caráter universal não atenderiam a grande massa da população negra, houve uma mudança no discurso colocando as ações afirmativas como demanda real (Gomes, 2017).

Os projetos e propostas do Movimento Negro são de caráter emancipatório (Gomes, 2008), pois foram construídas por um povo que tem sua história marcada pela colonização e a dominação, por princípios que regiam a dicotomia superioridade/inferioridade a partir da cor



da pele, da ideia de raça que foi instituída como mecanismo de controle dando origem ao racismo. Nesse sentido, “a emancipação, entendida como transformação social e cultural, como libertação do ser humano, sempre esteve presente nas ações da comunidade negra organizada, tanto no período da escravidão quanto no pós-abolição e a partir do advento da República” (Gomes, 2008, p. 99).

As mudanças efetivas que ocorreram no sentido da democratização da educação nacional, impulsionadas pelo Movimento Negro, tiveram início a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 que, considerando as reivindicações da população negra em movimento, cita a promoção do bem de todos “sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, CF/88), promovendo a edição de importantes políticas raciais.

A partir da segunda metade dos anos de 1990, a raça ganha outra centralidade na sociedade brasileira e nas políticas de Estado. A sua releitura e ressignificação emancipatória construída pelo movimento negro extrapola os fóruns da militância política e o conjunto de pesquisadores interessados no tema (Gomes, 2012, p. 739).

A Carta Magna incluiu o racismo como crime inafiançável, imprescritível e passível de pena (Brasil, CF/88). Essa abordagem rendeu o alargamento das discussões sobre a prática do racismo em diversos setores da sociedade, especialmente no campo educacional, onde as imbricações resultaram em políticas públicas de ações afirmativas, com legislação específica que exigiam, dentre outros elementos, alterações no currículo e na prática pedagógica. Nessa perspectiva, o Brasil segue buscando efetivar a condição de um Estado democrático de direito “com ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa humana” (Brasil, 2004, p. 7), mesmo diante de uma realidade ainda “marcada por posturas subjetivas e objetivas de preconceito, racismo e discriminação aos afrodescendentes, que, historicamente, enfrentam dificuldades para o acesso e a permanência nas escolas” (Brasil, 2004, p.7).

As ações afirmativas são compreendidas, aqui, não só como políticas e práticas públicas e privadas que visam à correção e superação das desigualdades impostas, ao longo da história, a determinados grupos sociais étnico-raciais. Elas são vistas como *locus* em que confluem princípios gerais de um outro modelo de racionalidade e saberes emancipatórios produzidos pela comunidade negra e sistematizados pelo Movimento Negro ao longo dos tempos. Saberes que ainda se fazem ausentes dos estudos e das práticas de formação de professores (as) (Gomes, 2008, p. 102).



Como reflexo dos desdobramentos históricos já explicitados aqui e na luta por uma sociedade justa e igualitária, a temática da educação das relações étnico-raciais vem motivando debates educacionais na medida em que propõe para esse contexto novas práticas educativas e novos sujeitos “na expectativa de minimizar a discriminação racial e o preconceito nas escolas” (Silva, 2011, p. 5). Como dito anteriormente, essa diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro tem como pano de fundo uma história de lutas, de injustiças, de segregação e de negação de direitos de grupos étnicos que sofreram violência física e epistemológica, sendo excluídos dos dispositivos legais que regiam o Estado Brasileiro.

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir (Brasil, 2004, p. 9).

A escola, historicamente concebida como excludente ainda é *locus* de reprodução do racismo; como consequência, “a instrução pública nasce excludente, racista” (Silva, 2007, p. 496). Ao admitir a diversidade étnico-racial como elemento constitutivo do seu processo de configuração, a escola compreende a existência de processos de inserção cultural de diferentes grupos na construção da sociedade brasileira, bem como as implicações decorrentes desses processos para tornar-se “um espaço privilegiado para reflexão e a valorização das diferenças” (Silva, 2011, p. 6).

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico raciais e sociais (Silva, 2007, p. 490).

Em 2003 uma demanda educacional do movimento negro desde os anos de 1980 foi contemplada. O alargamento do debate ao âmbito nacional resultou na implementação da Lei n. 10.639/03 que foi sancionada, alterando os artigos 26-A e 79-B da LDB e tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio (Brasil, 2003). Regulamentada pelo Parecer CNE/CP n.03/2004 e pela Resolução CNE/CP n. 01/2004, esta Lei foi novamente alterada pela Lei 11.645/08, com a inclusão da temática indígena.

Nesse contexto, o governo federal sancionou, em março de 2003, a Lei nº 10.639/03-MEC, que altera a LDB (Lei Diretrizes e Bases) e estabelece as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma. A 10.639 instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira (Brasil, 2004, p. 8).

O parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana define a educação como essencial no processo de formação de qualquer sociedade e “um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo” (Brasil, 2004, p.7). Nesse sentido, é função da escola “estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias” (Brasil, 2004, p.7) fazendo de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade.

Imbuído no compromisso com as pautas de políticas de ações afirmativas do Governo Federal, o Ministério da Educação institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que são parte do conjunto de medidas e ações que tem por objetivo corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro (Brasil, 2004).

Por meio da Seppir, o governo federal confirma o compromisso histórico de romper com os entraves que impedem o desenvolvimento pleno da população negra brasileira (Brasil, 2008). Essa secretaria, em parceria com o MEC, traça metas para a construção de condições reais para as mudanças necessárias tais como articulação com estados, municípios, as ONGs e as iniciativas privadas e a elaboração de diretrizes norteadoras para a implementação de políticas de ações afirmativas no âmbito da administração pública federal (Brasil, 2004).

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana dispõem das orientações para formulação de projetos que reconheçam e valorizam a história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos para a condução de conteúdos comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas, abordando a diversidade existente no Brasil, o igual direito



à educação de qualidade, a formação para a cidadania no sentido da construção de uma sociedade justa e democrática.

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Brasil, 2004, p. 10).

As políticas públicas de ação afirmativa no âmbito educacional visam reparar os danos decorrentes da desigualdade racial constituída historicamente no Brasil, impulsionando o Estado e a sociedade a tomarem “medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista” (Brasil, 2004, p.11) e também das consequências das políticas de branqueamento da população e manutenção de privilégios.

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

Apesar do grande avanço nos dispositivos constitucionais, as discussões e os debates públicos acerca do resgate da ancestralidade africana e do racismo ainda se perfazem em um terreno de naturalização das desigualdades. Os discursos sobre as relações raciais no Brasil tendem a propagá-las como relações harmoniosas, negando, por consequência, as formas de violência que permanecem e se atualizam em relação à população negra. Essa população continua vítima da violência estatal, que se traduz na negação ao acesso à educação de qualidade, entre outros aspectos. Oliveira e Candau (2010, p. 37) afirmam que essas relações “estabelece silenciosamente um padrão branco de identidade e a necessidade de se ter referenciais eurocêntricos para o reconhecimento social e cultural”.



É realidade, uma vez que, apesar da existência do mito da democracia racial, a sociedade brasileira não consegue fugir da negritude, conquanto diferença inscrita no seu corpo, na sua cultura, na sua história e na sua ancestralidade. É uma questão, já que qualquer discussão mais aprofundada sobre a diversidade étnico-racial tem de vir acompanhada da compreensão sobre as desigualdades raciais. No contexto histórico e político brasileiro, as diferenças étnico-raciais foram naturalizadas, desnudadas da sua riqueza e transformadas em desigualdade. Dessa forma, quando a escola, a universidade e a política educacional colocam em pauta a discussão, as práticas, os projetos e as políticas voltadas para a diversidade étnico-racial, tendo como foco o segmento negro da população, o contexto da desigualdade se põe na ordem do dia e, em consequência disso, medidas para a sua superação precisam ser implementadas. (Gomes, 2008, p. 101).

A ideia de que vivemos harmoniosamente integrados numa sociedade que não percebe as diferenças, que se traduz no “ocultamento da diversidade”, perspectiva pela qual considera-se democrático ignorar o outro na sua diferença (Silva, 2011). O não reconhecimento dessas diferenças implica na produção da imagem do brasileiro cordial, que trata a todos com igualdade no intuito de assimilá-los a padrões europeus, reduzindo a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social.

Desse modo, em uma perspectiva escolar que, de acordo com Candau (2016), segue a serviço da homogeneização e padronização, os diferentes se apresentam como um problema que a escola ou os educadores precisam enfrentar. O termo diferença é frequentemente associado a um problema a ser resolvido, “a deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade” (Candau, 2016, p.809).

A superioridade racial historicamente atribuída aos brancos, projetam tentativas de assimilação, por meio da escola, dos povos submetidos política e ideologicamente aos sistemas dos colonizadores europeus, justificando os desafios de aprender e ensinar dentro da perspectiva das relações étnico-raciais na sociedade brasileira.

A escola, embora concebida nos termos dos textos legais e objetivos pedagógicos, para garantir e divulgar princípios de justiça e igualdade, na maioria das vezes, tem divulgado e reforçado a visão unitária e não plural da sociedade – “através de formulações que desvalorizam o diferente, aqueles que não se encaixam nos padrões difundidos pela referida visão unitária”. (Silva, 2011, p. 22).

A visão unitária na percepção da formação da sociedade brasileira, forjada no cerne do pensamento eurocentrado, é ampliada para a escola que nega o legado africano quando tenta



padronizar práticas educativas e culturais, propiciando representações que geram nos diferentes – tidos como não iguais - o sentimento de inferioridade frente a população branca.

Isso significa que a escola ainda se constitui como palco de manifestações de preconceitos e discriminações de diversos tipos, contudo a cultura escolar tende a não os reconhecer, já que está impregnada por uma representação padronizadora – marcada por um caráter monocultural e monorracial da educação - de que na escola somos todos iguais.

[...] o processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompa com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades sociais e raciais. (Silva, 2011, p. 12).

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, homens e mulheres, que estejam empenhados na promoção de “condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais” (Silva, 2007, p.13) e deve ser conduzida, tendo-se como referências os seguintes princípios: “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminação” (Brasil, 2004, p.17).

Para Gomes (2011), a educação das relações étnico-raciais, em nosso país, tem produzido uma “pedagogia das emergências”, de caráter emancipatório, posto que é resultado das lutas do Movimento Negro em favor das “possibilidades e as expectativas futuras de superação do racismo e do mito da democracia racial” (Gomes, 2011, p.47). Em função disso, para a autora, somos desafiados a realizar uma mudança epistemológica, no campo da formação de professores no Brasil com a inserção da temática da educação das relações étnico-raciais, numa perspectiva emancipatória do sujeito.

As novas demandas da educação das relações étnico-raciais implicam o desafio de superar desigualdades e discriminações raciais e religiosas; reconhecer e valorizar as diferenças, postular políticas de redistribuição e de reconhecimento. O desafio da educação nesse contexto é desvelar os estereótipos raciais e desconstruir a visão do racismo cordial.

Nesse sentido, a educação é convocada a construir novas abordagens acerca das relações étnico-raciais na escola, em um novo contexto que reconheça e valorize as histórias e culturas





outras, subalternizadas pela lógica epistêmica europeia, que sejam capazes de responder aos desafios sociais, culturais e educacionais, bem como compreender de que maneira as relações de poder estabelecidas no período colonial contribuíram para a difundir a colonialidade do poder, do saber e do ser no imaginário social brasileiro, “entoando os silêncios das histórias subalternizadas e exercendo forte influência na perpetuação do racismo” (Gomes, 2010).

Como se vê, é complexa, mas não impossível, a tarefa de tratar de processos de ensinar e de aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais, como a brasileira. Abordá-los pedagogicamente ou como objeto de estudos, com competência e sensatez, requer de nós, professores(as) e pesquisadores(as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que “naturalmente” integram o dia-a-dia de homens e mulheres brasileiros; admitir, tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos numa democracia racial. E, para ter sucesso em tal empreendimento, há que ter presente as tramas tecidas na história do ocidente que constituíram a sociedade excludente, racista, discriminatória em que vivemos e que muitos insistem em conservar (Silva, 2007, p. 492-493).

A epistemologia decolonial propõe uma intervenção política e pedagógica de afirmação de processos educativas comprometidas com os sujeitos subalternizados pela lógica educacional hegemônica. Para Oliveira e Candau (2010) a colonialidade do saber é entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimentos não-europeus, negando o legado intelectual, histórico e cultural de povos indígenas e africanos, reduzindo-os à categoria de primitivos e irracionais. Assim, o pedagógico e o decolonial se constituem enquanto projeto político a serem construídos nas escolas, nos movimentos sociais, nas universidades, nas comunidades negras, no intento de “pensar e formular uma perspectiva de educação outra com e a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade” (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p.3).

Nos fundamentos teóricos da legislação, afirma-se que o racismo estrutural no Brasil, explicita-se através de um sistema meritocrático, agrava desigualdades e gera injustiça. Destaca também que há uma demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, e que esse reconhecimento requer estratégias de valorização da diversidade. Além disso, esse reconhecimento passa pela ressignificação de termos como negro e raça, pela superação do etnocentrismo e das perspectivas eurocêntricas de interpretação da realidade brasileira e pela desconstrução de mentalidades e visões sobre a história da África e dos afro-brasileiros (Oliveira; Candau, 2010, p. 31).





A proposta de uma pedagogia decolonial e de interculturalidade crítica requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira quanto a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais.

Atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais outros, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto. Nesse horizonte, a perspectiva intercultural pode oferecer contribuições essencialmente relevantes (Candau, 2016, p. 807).

Para além de uma pedagogia decolonial, a escola deve ser reinventada (Candau, 2016). Para que isso aconteça, deve-se construir propostas educativas coletivas e plurais, fundamentadas na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre diferentes sujeitos. Tal movimento é essencial para a elaboração de políticas curriculares que inscrevam a educação das relações étnico-raciais como elemento central dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino, em contraposição a currículos únicos, homogêneos e engessados. A partir dessa perspectiva, a prática pedagógica pode ser transformada por meio de abordagens que priorizem a cidadania, a democracia e o enfrentamento ao racismo, orientando-se por princípios interculturais que reconheçam e legitimem a diversidade presente na escola.

Pensar a educação em uma perspectiva intercultural é pensar em uma organização curricular orientada por práticas que reconheçam e valorizem a diversidade de saberes, culturas e experiências dos sujeitos, rompendo com a perspectiva da homogeneização tão presente e configuradora da cultura escolar (Candau, 2011). Trata-se da produção de práticas educativas que promovam o diálogo entre diferentes grupos étnico-raciais, assegurem o direito à diferença e possibilitem a inclusão de conteúdos que contemplem a história, a cultura e as contribuições da população negra, historicamente marginalizada.

Nesse sentido, a educação intercultural não se limita a um olhar plural, mas se propõe a transformar as relações de poder na escola, articulando cidadania, justiça social e combate a todas as formas de discriminação. A construção de abordagens educativas atravessadas pela perspectiva intercultural demanda que toda a prática pedagógica tenha como ponto de partida o reconhecimento das diferenças (Candau, 2011), contribuindo para a formação da identidade dos sujeitos e para o fortalecimento do sentimento de pertença, reconhecendo o valor da diversidade na construção de uma sociedade mais democrática.



No contexto brasileiro, a educação intercultural tem ganhado destaque como um caminho estratégico para promover a valorização da diversidade étnico-racial, cultural e social. Reconhecendo a pluralidade como um elemento essencial para a formação de cidadãos críticos e conscientes, as políticas educacionais, antes da implementação da Lei nº10.639/03, buscou incorporar práticas pedagógicas que respeitem e contemplem diferentes saberes e experiências: “A relevância da educação intercultural evidencia-se, no sistema educacional brasileiro, quando os parâmetros curriculares nacionais para a educação fundamental no Brasil elegem a pluralidade cultural como um dos temas curriculares transversais” (Fleuri, 1999, p.282).

Por essas razões, e considerando que a perspectiva da interculturalidade constitui um caminho fundamental para a consolidação da educação das relações étnico-raciais no Brasil, optamos por utilizar o campo teórico da interculturalidade como referencial desta pesquisa. Ao adotar essa abordagem, é possível refletir sobre a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade cultural, promovam o diálogo entre diferentes grupos étnico-raciais e articulem princípios de cidadania, justiça social e combate ao racismo. Dessa forma, mesmo que os dados empíricos da pesquisa apresentada não evidenciem diretamente a aplicação de estratégias interculturais, a interculturalidade fornece um quadro analítico consistente para compreender e orientar a construção de práticas educativas voltadas à efetivação da Lei nº 10.639/03 e à promoção de uma educação inclusiva e antirracista (Candau, 2011; Oliveira, 2012; Gomes, 2017).

Considerações finais

Como afirma Walsh (2009), a interculturalidade crítica não se constitui como uma descrição da realidade, tampouco uma simples interação entre culturas, mas um projeto político, ético e epistêmico de enfrentamento das hierarquias produzidas pela colonialidade, que busca questionar e transformar as estruturas que produzem desigualdades - o que a torna profundamente articulada ao combate ao racismo estrutural que atravessa as instituições de ensino.

Oliveira e Candau (2010) reforçam que a interculturalidade se constitui como uma perspectiva que problematiza a hegemonia cultural presente no currículo, buscando construir relações mais igualitárias entre os pares, o que torna esse marco teórico fundamental mesmo

quando não aparece nos discursos das participantes. Do mesmo modo, Gomes (2012) destaca que a educação das relações étnico-raciais requer processos que reeduem para as relações sociais, capazes de enfrentar o racismo e reposicionar o lugar do negro na escola e na sociedade aspecto plenamente convergente com o horizonte da interculturalidade crítica.

Candau (2011) complementa que uma perspectiva intercultural exige a transformação das práticas pedagógicas, desconstruindo a lógica monocultural e monoracial predominante nos currículos, o que implica o reconhecimento e a valorização de epistemologias negras, indígenas e de outros grupos historicamente subalternizados. De modo convergente, Oliveira (2018) argumenta que a interculturalidade, quando vinculada ao campo da educação antirracista, propõe uma ruptura com modelos escolares que silenciam identidades racializadas, reafirmando a necessidade de um currículo que dialogue com as experiências e memórias dos grupos subalternizados.

Assim, podemos pensar a educação intercultural como um projeto político que vai além da simples transmissão de conteúdos, propondo-se a transformar as relações de poder presentes na escola e na sociedade educação intercultural atua como instrumento de combate às desigualdades históricas, especialmente as decorrentes de processos de exclusão e racismo estrutural, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e aptos a participar da construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações-étnicos e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: [s.n], 2004a. Parecer CNE/CP n°3/2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne>>.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; MEC, SECADI, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.46, n.161, p.802-820, jul./set. 2016.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011

DOMINGUES, Petrônio. Um "templo de luz"! a Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 39, p. 517-534, 2008.

FIABANI, Adelmir. **Mato, palhoça e pilão**: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes (1532-2004). 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural no Brasil**: a perspectiva epistemológica da complexidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 195, p. 277–289, maio/ago. 1999.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de Pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012

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

GOMES, Nilma Lino. Diversidade Étnico-Racial: Por um Projeto Educativo Emancipatório. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, BORGES, Alexsandra (orgs.). **Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 39-59.

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

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: Por um projeto educativo emancipatório. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008.

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

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. *In*: GOMES, Nilma Lino (org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações étnico raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 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 Milenio, 2012.



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

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges (Orgs.). **Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p.11-37.

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

TAMBORRIELO, Milena L. **A educação das relações étnico-raciais em uma escola municipal de Jaguaquara-BA**. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB – Campus de Vitória da Conquista, 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-43.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.26, n.83, p.2-16, jul. 2018.

Recebido: 15 de novembro de 2025

Aprovado: 27 de dezembro de 2025



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

