



A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM PERSPECTIVA: UM BREVE BALANÇO HISTÓRICO DO FINAL DO SÉCULO XIX ATÉ OS DIAS ATUAIS

EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN PERSPECTIVE: A BRIEF HISTORICAL REVIEW FROM THE END OF THE 19TH CENTURY TO THE PRESENT DAY

Daniel Antônio Coelho¹

RESUMO

Para a elaboração deste artigo, foi realizada uma revisão da literatura relativa aos estudos sobre experiências históricas negras e a educação para as relações ÉTNICO-RACIAIS, portanto, na dinâmica da pesquisa, considera-se que este estudo é de caráter bibliográfico e de natureza qualitativa. Desse modo, as análises partiram de obras acadêmicas e autores de reconhecida importância no campo das ciências sociais e da educação que dialogam direta e indiretamente com o objeto da pesquisa. O objetivo estabelecido durante a revisão da literatura foi concentrar as análises nas produções que debatessem mais diretamente as bases históricas da educação para as relações ÉTNICO-RACIAIS-ERER a fim subsidiar a fundamentação teórica e a elaboração deste estudo. Nesse aspecto, Müller (2015) afirma que a revisão da literatura possibilita o mapeamento das produções acadêmicas e permite ter amplo painel das pesquisas já realizadas sobre a temática. As próximas seções visam explorar, de maneira histórica e contextualizada, os aspectos centrais da formação do Brasil como nação, com foco nas principais correntes do pensamento social entre o final do século XIX e meados do século XX sobre a questão negra. Serão destacados os estudos de Gilberto Freyre (2003) e Florestan Fernandes (2008), que, embora tenham contribuído significativamente para a compreensão das relações étnico-raciais, apresentam algumas limitações em suas interpretações sobre as experiências negras. Também serão discutidas as origens e bases teóricas da educação para as relações étnico-raciais, incluindo a visão geral da ERER e seu arcabouço político-jurídico e normativo. A educação é um campo de disputas e tensões, e a luta contra o racismo não é exceção. A partir da Lei nº 10.639/2003, houve avanços na implementação de políticas públicas antirracistas nas escolas, mas também existem limitações institucionais, políticas e econômicas que dificultam a plena execução de uma educação antirracista.

PALAVRAS-CHAVE: Relações étnico-raciais. Experiências negras. Lei nº 10.639/2003. Movimento Negro.

ABSTRACT

To prepare this article, a literature review was carried out on studies conducted on historical black experiences and education for ETHNIC-RACIAL relations. Thus, in the dynamics of the research, it is considered that the study is of a bibliographical and qualitative nature. Thus, the analyses were based on academic works and authors of recognized importance in the field of social sciences and education that dialogue directly and indirectly with the object of the research. The objective established during the literature review was to concentrate the analyses on productions that debated more directly the historical bases of Education for ETHNIC-RACIAL-ERER relations in order to support the theoretical foundation and the elaboration of this study. In this regard, Müller (2015) states that the literature review

¹ Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFMT). Discente de doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba (PPGE/Uniuibe). Mestre e Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Graduado em História pela Faculdade AD1 e em Geografia pelo Centro Universitário Internacional (Uninter). E-mail: daniel.coelho@educacao.mg.gov.br.



enables the mapping of academic productions and provides a broad overview of the research already conducted on the subject. The following sections aim to explore, in a historical and contextualized manner, the central aspects of the formation of Brazil as a nation, focusing on the main currents of social thought between the end of the 19th century and the mid-20th century on the black issue. The studies of Gilberto Freyre (2003) and Florestan Fernandes (2008) will be highlighted, which, although they have contributed significantly to the understanding of ethnic-racial relations, present some limitations in their interpretations of black experiences. The origins and theoretical bases of Education for ethnic-racial relations will also be discussed, including the general vision of EREER and its political-legal and normative framework. Education is a field of disputes and tensions, and the fight against racism is no exception. Since Law 10.639, there have been advances in the implementation of anti-racist public policies in schools, but there are also institutional, political and economic limitations that hinder the full implementation of anti-racist education.

KEYWORDS: Ethnic-racial relations. Black experiences. Law 10.639/2003. Black Movement

1 INTRODUÇÃO

A introdução da educação para as relações étnico-raciais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é resultado de lutas históricas dos movimentos negros, setores políticos, acadêmicos e sociais na busca pela superação das desigualdades étnico-raciais. Essas lutas surgiram em meio a contradições políticas e econômicas, permeadas por rupturas e continuidades, inserindo-se em um contexto histórico mais amplo relativo à construção do Brasil como nação.

Em relação ao processo histórico brasileiro, em especial, a compreensão dos fenômenos requer análises que desvendem contradições a fim de produzir teorias que superem a simples descrição das aparências. Em outras palavras, a análise crítica acerca da essência dos fenômenos históricos busca contribuir efetivamente para o desenvolvimento e atualização do conhecimento científico.

O tipo de revisão da literatura adotado neste artigo é denominado de revisão narrativa ou tradicional (Batista; Kumada, 2021,) e tal abordagem justifica-se por atender aos objetivos teórico-metodológicos deste estudo. O objetivo da revisão da literatura foi concentrar as análises nas produções que discutem as bases históricas da EREER, a fim de fundamentar teoricamente este trabalho. Nesse sentido, Müller (2015) afirma que a revisão permite mapear as produções acadêmicas, proporcionando uma visão abrangente das pesquisas já realizadas sobre o tema.

A proposta nas próximas seções é a de percorrer historicamente e de forma contextualizada aspectos centrais da formação do Brasil como nação, com destaque para as principais correntes do pensamento social no período do final do século XIX até meados do século XX que abordaram a questão negra. Também serão discutidas as origens e bases teóricas da Educação para as relações étnico-raciais, incluindo a visão geral da EREER e seu arcabouço político-jurídico e normativo.



2 O NEGRO E A ESCRAVIDÃO NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

A história do Brasil é complexa e cheia de nuances e, nesse sentido, é salutar a revisão das análises até então realizadas. No entanto, muitas dessas análises ignoraram ou minimizaram a importância dos negros como sujeitos históricos, resultando na negação e silenciamento da cultura afro-brasileira por gerações. Essa exclusão contribuiu para a perpetuação da discriminação racial no país. Para entender a trajetória dos negros, é vital considerar a complexa inter-relação entre fatores econômicos, culturais e sociais no Brasil, que formaram contradições ainda presentes na estrutura social.

Boris Fausto (2009) examina a ocupação portuguesa e como a escravização de indígenas e africanos desde 1500 foi fundamental para a exploração da riqueza local. No Brasil colonial, a escravidão tornou-se a base econômica principal com impactos sociais, econômicos, culturais e políticos, e tal situação não se alterou profundamente no período imperial apesar das várias experiências de resistência, como a formação de quilombos, as conquistas de liberdades por meio das alforrias e constituição de grupos de intelectuais negros que alcançaram ganhos importantes na luta contra a desigualdade étnico-racial (Fausto, 2009).

No final do século XIX, o abolicionismo no Brasil se divide em duas vertentes. A primeira, composta principalmente por homens brancos, buscava o fim da escravidão sem considerar a inclusão dos negros na sociedade, priorizando políticas públicas de imigração europeia financiadas pelo Estado para substituir os ex-escravizados e promover o “branqueamento” da população. (Azevedo, 1987). A segunda vertente, liderada por intelectuais negros como José do Patrocínio, André Rebouças e Luís Gama, defendia não apenas a abolição da escravidão, mas também a inclusão educativa e profissional dos negros e pardos, visando garantir sua cidadania e mobilidade social. No entanto, essas propostas foram amplamente ignoradas, prevalecendo a implementação da liberdade jurídica (Schueler, 2016) com a Proclamação da República em 15 de novembro de 1889. Como desdobramento histórico, as políticas oficiais em relação à população afrodescendente, especialmente em São Paulo, caracterizaram-se pelo abandono dessa população, conforme destacou o historiador Petrônio Domingues (2004).

A partir dos anos 1930, Getúlio Vargas assume o poder alterando em parte as bases políticas do Brasil ao incorporar o trabalhador como ator político, tomando inclusive medidas de restrição à entrada de estrangeiros, como a Lei de Cotas de 1934. Em contrapartida, tal processo foi cercado



de contradições na medida em que o objetivo primordial era tutelar a classe trabalhadora, evitando assim que a luta sindical dos trabalhadores fosse autônoma e, por consequência, contrariasse os interesses do capital (Paranhos, 2015).

Ao revisitar as lutas políticas dos afrodescendentes contra o racismo ao longo da história, observa-se a formação de conhecimentos moldados pelas adversidades impostas pelas autoridades dominantes. Experiências históricas como o fechamento da Frente Negra na Era Vargas e a repressão ao movimento negro durante a Ditadura civil-militar (1964–1985) foram reinterpretadas como fatores que impulsionaram a continuidade das lutas. Siss (2003), ao avaliar a atuação dos grupos negros nos primeiros 70 anos do século XX, critica a República brasileira ao afirmar que ela:

[...] nunca primou pela democracia, como demonstram os governos da ‘República dos fazendeiros’, a ditadura Vargas e o governo militar autoritário pós-1964. Não obstante, os afro-brasileiros sempre elevaram suas vozes, e tentaram influenciar o processo de democratização política materializado nas ações governamentais. A luta pela integração social dos afro-brasileiros, primeiro pela vertente assimilacionista e em um segundo momento com respeito à diferença, as demandas por educação e o respeito à diversidade cultural foram uma constante, como podemos observar pelas ações da Frente Negra Brasileira e do Teatro Experimental do Negro. Entretanto, as iniciativas e as realizações desses movimentos até o final dos anos 70 não se constituíram como potencializadoras de ações governamentais (Siss, 2003, p. 65).

A partir dos anos 1970, com a reorganização dos movimentos de luta contra a Ditadura civil-militar e a abertura lenta e gradual promovida pelo regime, o movimento negro também se rearticula em termos políticos e organizacionais para ampliar o alcance e resultado de suas reivindicações e, com isso, em 7 de julho de 1978 é criado o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNU) (Katrib; Martins, 2010).

As políticas afirmativas² implementadas a partir dos anos 1990 refletem a longa trajetória dos movimentos negros na busca por políticas públicas que efetivamente enfrentassem a desigualdade étnico-racial (Siss, 2003). Entre elas, destacam-se as relacionadas à educação, como as alterações realizadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que culminaram na aprovação da Lei nº 10.639/2003 e a posterior efetivação do Parecer do CNE/CP nº 03/2004, que

² De acordo com o etnólogo Carlos Moore Wedderburn (2005), o conceito de ação afirmativa teve sua origem na Índia, logo após a Primeira Guerra Mundial, antes mesmo que esse país se tornasse independente do Império Britânico. No ano de 1919, Bhimrao Ramji Ambedkar (1913-1956), jurista, economista, historiador e membro de uma casta considerada “intocável”, propôs a representação diferenciada dos segmentos populacionais designados e considerados como inferiores na sociedade indiana. Para ele, isso significava instituir políticas públicas diferenciadas e constitucionalmente protegidas em favor da igualdade para todos os segmentos sociais (Carvalho, 2012, p. 162).



aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

Na próxima seção, faremos uma análise crítica de correntes do pensamento social brasileiro, abrangendo obras do final do século XIX até meados da década de 1960. O objetivo é destacar as contradições e o contexto histórico que influenciaram sua elaboração, especialmente em relação às questões étnico-raciais. Além disso, serão apresentadas pesquisas recentes que oferecem novas perspectivas sobre as experiências negras, enfatizando o protagonismo desses sujeitos nas lutas contra a discriminação racial na história do Brasil.

3 ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS NEGRAS SOB A PERSPECTIVA DE GILBERTO FREYRE E FLORESTAN FERNANDES: ENTRE A "DEMOCRACIA RACIAL" E A "HERANÇA RÚSTICA"

Na década de 1930, Gilberto Freyre, pensador pernambucano, desafiou a lógica racista defendida inclusive pelos teóricos do racismo científico ao adotar uma perspectiva cultural sobre as diferenças comportamentais entre os indivíduos, baseada em pesquisas antropológicas e no seu próprio trabalho intelectual. Freyre (2003) via a miscigenação como algo enriquecedor, culminando em uma nova cultura no Brasil, integrando diferentes identidades culturais. Nessa perspectiva, na introdução ao capítulo IV da obra *Casa Grande e senzala*, observa-se o reconhecimento da presença do negro na vida social e cultura brasileira a partir de uma perspectiva intimista e saudosista dessa experiência:

Todo brasileiro, mesmo o alvo de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo – há muita gente de jenipapo ou mancha mongólica pelo Brasil – a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena ou do negro. No litoral, do Maranhão ao Rio Grande do Sul e em Minas Gerais, principalmente do negro. A influência direta, ou vaga e remota, do africano. Na ternura, na mímica excessiva, no catolicismo em que se deliciam nossos sentidos, na música, no andar, na fala, no canto de ninar menino pequeno, em tudo que é expressão sincera de vida, trazemos quase todos a marca da influência negra (Freyre, 2003, p. 367).

Florestan Fernandes (2008) argumenta que Gilberto Freyre romantizou as relações entre brancos e negros, reforçando a ideia de democracia racial no Brasil. O autor destacou de forma objetiva as contradições entre esse discurso e as práticas sociais e econômicas durante a escravidão e no pós-abolição, questionando a noção de integração harmônica entre os grupos. Florestan (2008) fez uma crítica significativa no campo das ciências sociais ao mostrar que as ideias sobre a



democracia racial eram, na verdade, estratégias que mantinham intactos os processos de desigualdade social.

As contribuições de Florestan Fernandes são fundamentais para o debate sobre o racismo nas ciências sociais no Brasil. Suas pesquisas, que combinam dados estatísticos e rigor metodológico, incluíram diálogos com os sujeitos pesquisados, reconhecendo os processos de luta e resistência do movimento negro. Isso resultou em produções acadêmicas significativas para a compreensão das experiências negras no Brasil. Contudo, algumas análises foram posteriormente criticadas, especialmente a ideia de superioridade técnica e moral do trabalhador imigrante europeu. Essa conclusão aparece já no capítulo I, "Os movimentos sociais no meio negro", do segundo volume do livro *A integração do negro na sociedade de classes*, no qual Fernandes realiza uma análise histórica e sociológica sobre a atuação política dos grupos negros, destacando a melhoria na organização e na conquista de espaço na sociedade capitalista brasileira da primeira metade do século XX:

[...] formou -se uma compreensão madura das 'fontes do sucesso italiano'. Assim aos poucos se deixou de dar relevo à preferência dos 'brancos' brasileiros pelos homens de sua 'raça', ao favoritismo do Governo e à assistência 'do consul' aos súditos de seus países, passando-se à percepção dos fatores mais profundos e ao confronto do estilo de vida do 'italiano' com o da 'gente Negra'. Por essa via, a 'população de cor' da capital logrou uma visão realista das coisas e começou a absorver atitudes ou comportamentos típicos das populações migrantes. Não só 'fez justiça ao italiano', atribuindo o enriquecimento ao trabalho árduo, à poupança severa e ao anseio de 'subir na vida'. Foi ao fundo do problema, relacionando seus padrões de êxito com as formas de vida social organizada, imperantes entre os 'italianos'. Essa percepção, alcançada mais ou menos quando os movimentos sociais começaram a germinar, teve enorme significação dinâmica (Fernandes, 2008, p. 16-17).

Petrônio Domingues (2004), ao refutar essa tese, afirma que essas conclusões são equivocadas e não condizem com o contexto brasileiro, ao contrário, elas reforçam o estereótipo de atraso cultural, ético e moral dos afrodescendentes, atribuindo aos europeus a posse de atributos psicossociais e técnicos superiores à maioria dos brasileiros, negros ou não. Para Domingues, a tese de marginalização do operário

[...] brasileiro não pode ser atribuída às diferenças culturais inatas entre nativos e estrangeiros, pois ambos usufruíram de características comuns. Ambos haviam migrado das zonas rurais para as cidades, lá chegando com um baixo nível de qualificação para o trabalho urbano. Os imigrantes italianos, portugueses e espanhóis também eram considerados ignorantes fatalísticos e retrógrados pelas elites de seus países. Entretanto, no Brasil, os empregadores viam os europeus do sul como gente trabalhadeira, ambiciosa, muito mais adaptável à vida urbana que o próprio brasileiro (Domingues, 2004, p. 92).



Predominou até bem pouco tempo atrás, no pensamento social brasileiro, a visão que diminuía a importância das lutas de resistência dos sujeitos ao descrevê-los praticamente como meros observadores das ordens sociais. Tal pensamento era dominante nos estudos marxistas brasileiros durante o século XX, e nesse aspecto, Paranhos (2015) comenta que:

Por outras palavras, entendo que as classes trabalhadoras devem ser encaradas a exemplo das demais classes sociais, como sujeitos e objetos de poder ao mesmo tempo. Em vez de concebê-las como classes – fantoches constituídas sob o peso das determinações econômicas e político sociais externas e inelutáveis classes transformadas em joguetes de circunstâncias alheias à sua vontade é preciso levar em conta sua condição de classes que se constituem a si próprias em meio aos condicionamentos históricos que balizam sua presença na história. Não é por outra razão que, sintonizados com a produção que rompia a ‘lógica institucional’ enraizada no pensamento sociológico brasileiro, Eder Sader e Maria Célia Paoli acentuavam, na década de 1980, que, nas representações instituintes, finalmente ‘o cotidiano, antes opaco da repetição, passa a ser visto como lugar de luta, onde se produz a dominação e a resistência a ela (Paranhos, 2015, p.40-41).

A produção intelectual na educação entre 1930 e 1970 cometeu erros semelhantes aos de autores do pensamento sociológico brasileiro, como Florestan Fernandes, ao ignorar a complexidade das experiências negras na história do Brasil. A maioria dos estudos silenciou ou omitiu o papel ativo de afrodescendentes em setores importantes da sociedade. É crucial destacar que as reivindicações afrodescendentes vão além de trabalho e liberdade, incluindo iniciativas educacionais e artísticas de organizações como a Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental do Negro e o Movimento Negro Unificado no século XX (Siss, 2003). A próxima seção abordará o processo histórico de consolidação da educação para as relações étnico-raciais, seus limites e possibilidades para a incorporação de uma educação antirracista nos currículos e práticas escolares.

4 AS ORIGENS E FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA VISÃO GERAL DA ERER

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 foi um marco na inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas do Brasil, cuja finalidade era não somente o âmbito acadêmico, mas também a aplicação prática em sala de aula. Isso iniciou a estruturação da educação para relações étnico-raciais, buscando transformar o currículo e as práticas educacionais que historicamente limitaram o acesso aos conhecimentos africanos e afro-brasileiros. Nesse sentido,



Santos e Santana (2022) ressaltam os significados históricos, políticos e sociais das reivindicações do movimento que se materializaram em 2004, quando 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. 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 (Santos; Santana, 2022, p. 9).

Essa transformação exige a crítica aos cânones científicos estabelecidos, especialmente quando esses silenciaram as epistemologias não europeias na construção do conhecimento. Assim, universidades e instituições de ensino, ao perpetuarem esse padrão, contribuem para a continuidade das desigualdades sociais e étnicas. Santos e Santana (2022) destacam a urgência de romper com os processos que invisibilizam as contribuições dos povos de matriz africana. Assim, segundo os autores, reformular os

[...] 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 (Santos, Santana, 2002, p. 15).

A efetivação da EREER nas instituições escolares possibilita a introdução e adoção de novas abordagens sobre as experiências históricas, culturais, políticas e sociais, particularmente aquelas construídas e compartilhadas pelo movimento negro. Nessa sequência, de acordo com Oliveira e Campos (2022):

[...] 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. Em resumo, o objetivo é que as aprendizagens e ensinamentos se façam nos espaços públicos formando assim cidadãos, sejam homens e mulheres capazes de discutir sobre questões de interesse geral e propor políticas de melhoria e enfrentamento das desigualdades (Oliveira; Campos, 2022, p. 371).

As propostas acima descritas demonstram pensar a educação para as relações étnico-raciais para além do contexto acadêmico e escolar e é nesse sentido que Petronilha Beatriz Gonçalves e



Silva (2018) entende haver a necessidade de superar um projeto “[...] de sociedade que ainda se faz dominante, projeto esse que tenta eliminar as diferenças étnico-raciais, folclorizar as marcas culturais, sabedoria, conhecimentos, tecnologias que não de raízes europeias” (Silva, 2018, p.135). No intuito de se contrapor a tais iniciativas, foi criado um arcabouço jurídico e normativo para a implementação da EREER e, nesse contexto, em 2013, a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana estabelece a necessidade de:

Cumprir e institucionalizar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conjunto formado pelos textos da Lei nº 10.639/03, Resolução CNE/CP nº 01/2004, Parecer CNE/CP nº 03/2004, e da Lei nº 11.645/08;
b) desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores (as), a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos, da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país (Oliveira; Campos, 2022, p. 376).

Isso não implica a criação de processos políticos livres de contradições. Conforme apontam Silva e Moreira (2019), embora as mudanças no currículo sejam significativas, elas enfrentam limites objetivos fora do controle governamental, como os interesses de frações hegemônicas do mercado, que determinam o sentido e o alcance das políticas públicas. Silva e Moreira (2019) argumentam que as políticas neoliberais iniciadas na década de 1990 persistiram, mesmo sob governos críticos como os de Lula e Dilma (2003-2010/2011-2016), sendo apenas atenuadas. Assim, Estado e mercado operam sob essa perspectiva, criando a ilusão de que o racismo está sendo combatido institucionalmente, e que políticas públicas de reparação, como ações afirmativas, demonstram que o país está superando seu histórico racista.

Não se pretende afirmar que os defensores da EREER sejam meras ferramentas da ideologia neoliberal. Silva e Moreira (2019) alertam para a necessidade de evitar uma visão romantizada dos estudos sobre EREER, que estão imersos em um contexto político, econômico e social repleto de contradições. Assim, não se deve analisar fenômenos específicos de forma isolada. Marx (2013) já destacava no século XIX a importância de compreender não apenas a dialética das relações sociais, mas também sua historicidade e as bases concretas que as sustentam. O avanço na produção de conhecimento sobre a temática étnico-racial, segundo Munanga (2004), é insuficiente para superar a negação histórica do racismo na sociedade brasileira, afetando as relações escolares. Essa realidade apresenta grandes desafios à educação para as relações étnico-raciais.



Além disso, é fundamental enfrentar os retrocessos nas políticas contra a discriminação étnico-racial, especialmente diante do avanço de ideologias conservadoras que limitam os debates sobre essas questões, sobretudo nas redes de ensino estaduais e municipais influenciadas por grupos conservadores. Nesse sentido, Santos (2022), ao analisar o contexto mais recente em que a EREER está inserida, comenta:

Destarte, com os avanços do arcabouço legal para as Relações Étnico-raciais na primeira década do século XXI, hoje vivemos tempos de retrocessos e de silenciamento de tais questões no currículo oficial, a partir de um governo conservador e neofascista, apoiado por grupos ideológicos conservadores e de base religiosa neopentecostal, que tentam desqualificar e invisibilizar as diversidades (Santos, 2022, p. 7).

Ainda que o governo Lula iniciado em janeiro de 2023, do ponto de vista da educação para as relações étnico-raciais, atue em um sentido oposto ao governo Bolsonaro, o ambiente político contemporâneo é mais adverso do que em 2003, ano de criação da Lei nº 10.639 (que foi à época celebrada como um avanço na superação da discriminação étnico-racial), na medida em que há uma perpetuação hegemônica no Congresso Nacional, nas assembleias legislativas e nos governos estaduais e municipais de forças políticas que atuam para negar o racismo e seus efeitos na sociedade. Nesse aspecto, a implementação efetiva da EREER, que já enfrentava dificuldades, ganha mais um grande desafio a ser superado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS /RESULTADOS PARCIAIS

Apesar das dificuldades, o histórico das ações do movimento negro mostra avanços na produção de conhecimento científico no campo das relações étnico-raciais, tendo em vista, nas últimas décadas, um progressivo aumento de programas de pós-graduação e a consequente ampliação das linhas de pesquisa sobre a temática nessas instituições. Inclusive, ajudando a desconstruir uns tantos equívocos produzidos pelas ciências sociais e da educação em boa parte do século XX, demonstrando com isso que é possível avançar com base em pesquisa, diálogo, ação e capacidade de autocrítica. Nesse sentido, também ocorreram ações concretas em relação à introdução da história africana e dos afro-brasileiros nos currículos escolares por meio da promulgação da Lei nº 10.639/2003 e a institucionalização da DCENER, demonstrando assim que quando pesquisadores, movimentos sociais e outros setores da sociedade civil atuam de forma



coletiva e articulada, os resultados são visíveis e auxiliam na compreensão e transformação objetiva da realidade.

A conclusão parcial é de que a elaboração de currículos escolares, projetos políticos pedagógicos que de fato desconstruam as bases do pensamento racista, está ainda distante do que preconizam os objetivos básicos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) por meio das Diretrizes Curriculares para a Educação das relações Étnico Raciais (DCENER). Assim, a realidade objetiva demonstra que ainda existem grandes desafios a serem superados para a sua implementação, tanto do ponto de vista qualitativo quanto quantitativo. Saviani (2011) entende que uma proposta de educação transformadora terá maior viabilidade se for elaborada a partir da consciência de que é fundamental também repensar e atuar no sentido de romper com as bases econômicas e políticas que sustentam as desigualdades sociais. Nessa sequência, as lutas contra o neoliberalismo e sua influência nas ações do poder público brasileiro precisam estar na pauta daqueles que defendem uma educação que ajude a compartilhar os benefícios da riqueza cultural, política e econômica socialmente produzidos, incluindo a efetivação de um projeto de educação antirracista.

REFERÊNCIAS

ANTONIL, Andre João. **Cultura e opulência no Brasil: por suas drogas e minas**. Brasília: Senado Federal, 2011.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda Negra Medo Branco**. O negro no imaginário das elites do século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BARBOSA, Pedro. **O movimento negro brasileiro: da liberdade de autonomia organizativa institucionalização**. Curitiba: CRV, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, Leonard. dos Santos; KUMADA, Kate Mamhy Oliveira. Análise metodológica sobre as diferentes configurações da pesquisa bibliográfica. **Revista Brasileira De Iniciação Científica**, v. 8, n. e021029, p. 1-17, 2021.

BRASIL. CNE/CP 003/2004. Ministério da Educação. **Parecer CNP/CP nº 3, de 10 de março de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais e para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004.



BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; GHELLI, Kelma Gomes Mendonça. Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, p. 20, n. 43, p. 98-111, 2021.

CARNEIRO, Sueli. Racismo na educação infantil. **Jornal Correio Brasiliense**, Coluna Opinião, 10 nov. 2000.

CARVALHO, Ana Paula Comin *et al.* **Desigualdades de gênero, raça e etnia**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao racismo escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade**: uma história das últimas décadas da escravidão na corte. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

DIAS, Bruno Santos Nascimento. América Latina por uma epistemologia decolonial da comunicação. **Brazilian Journal of Latin American Studies**, v. 19, n. 38, p. 46-74, 2020.

DOMINGUES, Petrônio José. **Uma história não contada**: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição. São Paulo: Senac, 2004.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Usp, 2009.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do negro na sociedade de classes**: no limiar de uma nova era. São Paulo: Globo, 2013. v. 2.

FERNANDES, Florestan. O mito revelado. **Folha de São Paulo**, 08 de jun. 1980.

FONSECA, Marcos Vinicius. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. *In*: GONÇALVES, Pentronilha Beatriz; PINTO, Regina Pahin (org.). **Negro e Educação**: presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo: Ação Educativa; Rio de Janeiro: ANPED, 2001.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 47. ed. São Paulo: Global, 2003.

FREYRE, Gilberto. O negro na formação social do Brasil. *In*: MUSEU IMPERIAL. **Anuário do Museu Imperial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976. p. 69-77

GELEDÉS. Pesquisa inédita mostra engajamento das secretarias de Educação com aplicação da Lei 10.639. **Portal Geledés**, 18 abr. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In*:



CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e antirracismo na Educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

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

GONÇALVES, Edvaldo de Souza. **A implantação da Lei 10639 no município de Araucária-Paraná**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais) – Programa de Pós-Graduação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

GONÇALVES, Luís Alberto Oliveira. A discriminação racial na escola. *In*: MELO, Regina Lúcia Couto de; COELHO, Rita de Cássia Freitas (org.). **Educação e discriminação dos negros**. Belo Horizonte: IRHJP, 1988. p. 59-62.

KATRIB, Mohamad Ibrahim; BERNARDES, Vânia Aparecida Martins (org.). O ensino de História da África em debate: módulo 3. *In*: KATRIB, Mohamad Ibrahim; BERNARDES, Vânia Aparecida Martins. **A dívida social do Brasil com a população negra após o 13 de maio**. Uberlândia: Lopes, 2010.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia**. São Paulo: Abril Cultural, 1982. p.1-32. (Coleção Os economistas)

MARX, Karl. **O capital**. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. As pesquisas sobre o “estado do conhecimento” em relações étnico-raciais. **Revista Do Instituto De Estudos Brasileiros**, n. 62, p.164-183, 2015.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 3. ed. Brasília: MinC/Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In*: PORTAL GELEDES. **Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira**, 2004.

OLIVEIRA, Cristiane Miranda de; CAMPOS, Mária de Fátima Hanaque. **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, RACISMO E EDUCAÇÃO: LEI N° 10.639/2003 E SUAS DIRETRIZES**. **@rquivo Brasileiro De Educação**, v. 8, n. 17, p. 363-383, 2020.

PARANHOS, Adalberto. **Os desafinados**: sambas e bambas no Estado Novo. 2005. Tese (Doutorado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

SANTOS, Carlos Geilson Souza; SANTANA, José Valdir Jesus de. Das relações raciais à educação para as relações étnico-raciais no Brasil: alguns apontamentos. **Sertanias**: Revista de Ciências Humanas e Sociais, v. 3, n. 2, p. 1-19, 2023.



SANTOS, Karla de Oliveira. Qual o lugar das relações étnico-raciais na base nacional comum curricular? **EccoS – Revista Científica**, n. 60, p. e21730, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. 472 p.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea)

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Trajetórias cruzadas e ação docente em luta por Educação: André Rebouças, José do Patrocínio e Manuel Querino. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aarovich Pombo de (org.). **A História da Educação dos Negros no Brasil**. Niterói: EDUFF, 2016. p. 191-216.

SILVA, Adriana Maria Paulo. A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aarovich Pombo de (org.). **A História da Educação dos Negros no Brasil**. Niterói: EDUFF, 2016. p. 141-162.

SILVA, Daniel Antonio Coelho; CARVALHO, Danilo Nunes de. A integração do negro na sociedade de classes: a resistência negra sob perspectiva marxista. **Revista Brasileira de Educação e Cultura**, n. 1, p. 8-23, jan./jun. 2010.

SILVA, Lady Daiana Oliveira da; MOREIRA, Núbia Regina. O CONTEXTO DISCURSIVO DAS POLÍTICAS CURRICULARES: relações étnico-raciais. **Revista Espaço do Currículo**, v. 12, n. 2, p. 277-288, 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educação em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 123-150, jun. 2018.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: PENESB, 2003.

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

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1985.

Enviado em: 20/12/2024

Aceito em: 25/04/2025