



POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, INTERCULTURAL E DECOLONIAL:

DEBATE À LUZ DOS APARATOS LEGAIS E TEÓRICOS QUE FUNDAMENTAM A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS NO BRASIL

FOR AN ANTI-RACIST, INTERCULTURAL AND DECOLONIAL EDUCATION: DEBATE IN LIGHT OF THE LEGAL AND THEORETICAL APPARATUS THAT UNDERPIN EDUCATION ON ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN BRAZIL

Ivana Maria Santana Andrade¹
Marizete Lucini²

RESUMO

Este artigo objetiva discutir a proposta da Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer) a partir das principais políticas institucionais e referenciais teóricos que respaldam a temática no Brasil. Para tanto, realizamos um resgate histórico das mobilizações de luta dos povos originários e africanos e afro-brasileiros e observamos seus impactos na educação nacional, refletidos nos documentos instituídos e nas contribuições epistemológicas de pensadores de grande destaque no âmbito educacional. Nos ancoramos nos pressupostos da pesquisa qualitativa em educação, com procedimentos pertinentes à pesquisa bibliográfica, contemplando produções contemporâneas sobre a história do Brasil e sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e, pesquisa documental, com análise de documentos orientadores das políticas educacionais voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais. Durante a investigação, foi possível compreender a complexidade, profundidade e cuidados adotados no processo de organização e implementação dos pareceres, cujos apontamentos indicam viabilidades latentes para a transformação social e superação do racismo. Outrossim, logramos entendimento da íntima relação das contribuições da população negra brasileira e dos povos indígenas para a construção do pensamento étnico-racial, que indica a necessidade de um rompimento curricular significativo, tendo sua premissa principal a efetivação de uma prática docente compromissada com a destituição da hierarquia racial e de qualquer discriminação étnica. Autores como Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Rita Potyguara, Vera Maria Candau e Edson Kayapó compõem tal pensamento, e endossam a urgência da temática-étnico racial na educação e na sociedade, tese que subsidia o aporte epistêmico adotado no trabalho. A partir da análise empreendida, pudemos notar que os caminhos possibilitados pela luta histórica dos grupos étnicos em questão, bem como suas contribuições teóricas e repercussões jurídicas são visceralmente interligadas e apontam direções significativas na busca de uma postura decolonial, intercultural e antirracista na práxis.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Relações étnico-raciais. Marcos legais. Referenciais teóricos. Brasil.

¹ Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: ivanamaria588@gmail.com.

² Professora Associada IV na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestra em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Graduada em Licenciatura em História e em Estudos Sociais pela Universidade de Santa Cruz (Unisc). E-mail: marizetelucini@gmail.com.



ABSTRACT

This article aims to discuss the proposal for Education on Ethnic-Racial Relations (ERER) based on the main institutional policies and theoretical frameworks that support the theme in Brazil. To this end, we conducted a historical review of the struggles of indigenous African and Afro-Brazilian peoples and observed their impacts on national education, reflected in the established documents and in the epistemological contributions of prominent thinkers in the educational field. We anchored ourselves in the assumptions of qualitative research in education, with procedures pertinent to bibliographic research, contemplating contemporary productions on the history of Brazil and on Education on Ethnic-Racial Relations, and documentary research, with an analysis of documents guiding educational policies aimed at Education on Ethnic-Racial Relations. During the investigation, it was possible to understand the complexity, depth and care adopted in the process of organizing and implementing the opinions, whose notes indicate latent viability for social transformation and overcoming racism. Furthermore, we were able to understand the intimate relationship between the contributions of the black Brazilian population and indigenous peoples to the construction of ethnic-racial thinking, which indicates the need for a significant curricular rupture, with its main premise being the implementation of a teaching practice committed to the elimination of racial hierarchy and any ethnic discrimination. Authors such as Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Rita Potyguara, Vera Maria Candau and Edson Kayapó compose this thinking and endorse the urgency of the ethnic-racial theme in education and society, a thesis that supports the epistemic approach adopted in the work. Based on the analysis undertaken, we were able to note that the paths made possible by the historical struggle of the ethnic groups in question, as well as their theoretical contributions and legal repercussions, are viscerally interconnected and point to significant directions in the search for a decolonial, intercultural and anti-racist stance in praxis.

KEYWORDS: Education. Ethnic-racial relations. Legal apparatus. Theoretical references. Brazil.

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que a Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer) é uma temática urgente e necessária para a superação do racismo e discriminação étnica dentro da escola e demais espaços/instituições educativas. Nesse sentido, é relevante compreender e reafirmar a importância do papel dos movimentos negros e indígenas no Brasil e suas lutas por emancipação, respeito, políticas públicas e direitos humanos, visto que estas mobilizações implicaram em implementações significativas no âmbito político-curricular do país, somadas às contribuições teóricas de pesquisadores negros, indígenas e demais ativistas pela diversidade/equidade. Neste artigo, será apresentado um resgate histórico, jurídico e teórico da Erer, que contribui para pensarmos na viabilidade de defesa de uma educação libertadora, ancorada nos pressupostos da interculturalidade, decolonialidade, antirracismo e diversidade.

Neste sentido, a diversidade é o elo que liga a compreensão da viabilização de uma educação intercultural, decolonial e antirracista. É relevante destacar que o debate da diferença precisa ser observado a partir de um olhar otimista, de maneira que ela seja ressignificada e que a diversidade, seja étnico-racial, de gênero e afins, possa ser entendida como potencialidade pulsante no debate educativo, implicando no favorecimento da criação de identidades sociais e étnicas conscientes de sua relevância (Munanga, 2003). Assim, quando a diversidade como potencialidade se torna



realidade, pensa-se nessa consciência como uma ponte para o debate intercultural, visto que o fortalecimento da identidade nacional plural, multiétnica e multicultural faz parte de um currículo que representa os diferentes grupos e povos constituidores da nação, que é o currículo intercultural (Potyguara, 2019).

A noção de interculturalidade relacionada à diversidade e a pluralidade étnico-racial dialoga intimamente com a proposta de uma educação decolonial. Educação que têm como uma de suas ramificações a própria interculturalidade e pressupõe uma pedagogia como prática política – que também é pedagógica, que se contraponha à geopolítica hegemônica monocultural e monoracial, enfrentando e transformando as estruturas que se fundem na lógica de dominação ocidental e, conseqüentemente, de sua perpetuação como colonialidade. Isto significa dizer que compreendemos a pedagogia decolonial, como uma postura teórico-prática de enfrentamento à opressão vivida pelos sujeitos subalternizados, sendo os negros e negras, indígenas, mulheres, comunidade LGBTQIA+ e quaisquer outros que ousem ir em direção contrária à doutrina racista e colonial. (Oliveira, 2016).

Nesse cenário, pensa-se na resignificação e superação da universalização da história, trazendo a resistência de grupos minoritários como protagonistas na superação dos processos de dominação/colonização/escolarização. Reelaborar a história, os conceitos e noções anteriormente aprendidos constituem a ideia central deste trabalho, bem como frisar a necessidade de adoção de uma postura crítica na práxis, no trato com as crianças e demais sujeitos do corpo social e educativo. É essencial compreender a Educação para as Relações Étnico-Raciais como um elemento chave na busca pela construção e manutenção de uma infância respeitosa, garantindo os direitos básicos estabelecidos constitucionalmente para as crianças, em especial as crianças negras e indígenas. Essa compreensão simboliza a materialização do antirracismo como uma prática política e educativa, que se intersecciona estreitamente com as discussões acerca da diversidade e se ramifica enquanto parte constituinte e fundamental da pedagogia decolonial e intercultural.

A partir da exposição dos marcos legais e aportes teórico-políticos, pretende-se compreender como as leis, pareceres e diretrizes correspondentes à Erer, entendem estas temáticas e indicam sua abordagem na educação. A datar daí, discute-se como esta temática pode dialogar com uma ideia de educação diversa e plural, em consonância com os principais autores e pensadores trazidos para o debate. Com esse fim, são destacadas as contribuições de Rita Potyguara, Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Vera Maria Candau e Edson Kayapó como cruciais, pois estes educadores trazem elementos importantes e essenciais para a discussão das



temáticas étnicas e raciais na escola, voltando-se à inclusão das temáticas indígenas, afro-brasileiras e africanas na educação.

No primeiro momento do texto, traremos uma sucinta rememoração da trajetória de luta dos movimentos negros e indígenas no Brasil, com o intuito de compreender como suas lutas e mobilizações contra as colonialidades nos permitem refletir sobre as proximidades entre o passado e o presente, principalmente no que diz respeito à educação. No segundo momento, evidenciar-se-á um panorama das diretrizes, leis e pareceres instituídos como políticas curriculares pertinentes à Erer, relacionando-os com as contribuições teóricas dos autores que compõem o pensamento étnico-racial. Por fim, dialogaremos com os apontamentos trazidos e discutiremos sobre as possibilidades de efetivação de uma educação decolonial, intercultural e antirracista na realidade brasileira.

2 A RESISTÊNCIA INDÍGENA E NEGRA PERANTE OS ESFORÇOS COLONIAIS: REFLEXÕES SOBRE UM PASSADO PRESENTE

Ainda que o Brasil tenha sido submetido a um processo colonizador e escravocrata durante muitos séculos, cabe mencionar o papel fundamental dos povos indígenas, dos africanos, africanas e afro-brasileiros/as na luta contra a colonização e, no decorrer das mudanças de configuração da sociedade, contra as colonialidades que cercam as relações sociais/políticas/econômicas/culturais no país. Com a invasão portuguesa, os povos originários brasileiros se viram num contexto de extrema violação de direitos e violência, por meio da exploração forçada de seus trabalhos, do roubo de suas terras, riquezas e destruição de seus bens naturais. Sob essa perspectiva, o Brasil³ foi lido pelos invasores como uma terra a ser ocupada, e não como uma terra que já era habitada.

Em decorrência disso, os indígenas tiveram suas culturas, cosmogonias, espiritualidades e formas de viver desrespeitadas, bem como suas vidas ceifadas e destruídas sob essas premissas, mas é errôneo afirmar que o comportamento reativo à tal operação era passivo ou omissivo. A resistência foi e é uma característica inerente aos povos originários desse país, visto que até hoje

³ É importante frisar que “Brasil” é um nome secundário atribuído pelos colonizadores a um lugar que já existia. O território compreendido hoje por tal nome, era denominado *Pindorama* pelos povos que aqui viviam antes dos anos de 1500. Do tupi-guarani, *Pindorama* significa “Terra das Palmeiras”, característica da vegetação nordestina litorânea. Um fato a ser destacado é que após a modificação do nome do país pelos portugueses, os povos indígenas resistiram e continuaram utilizando o nome verdadeiro de sua terra por muitos e muitos anos, como uma forma de se contrapor às imposições ideológicas e violentas dos europeus (Ramos, 2020).



existem diversas violências de cunho estrutural refletidas e perpetuadas na sociedade. Os povos indígenas que viviam nestas terras não aceitaram a investida europeia, assim como não aceitam as investidas capitalistas e neoliberais na atualidade. Todos esses processos violentos foram exercidos sob muitos conflitos, pois os povos originários se recusavam a deixar suas habitações, seus costumes e seus modos de vida para viver em prol da ideologia branca dominante com as premissas do progresso e da civilização.

Na atualidade, as pautas centrais do movimento indígena giram em torno da contraposição à atuação ilegal dos garimpeiros em territórios pertencentes às comunidades tradicionais, à negação aos direitos básicos de saúde, aos projetos de lei que retiram direitos já conquistados e promovem novas destruições, aos assassinatos orquestrados e operados por autoridades do agronegócio, bem como da defesa de uma educação intercultural, que contemple a diversidade indígena e que se comprometa com a superação do racismo e discriminação étnica. Segundo o último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2022, os povos originários representam 0,83% dos habitantes do Brasil, compostos por mais de 300 etnias (IBGE, 2023).

Isto significa dizer que, ainda que os números pareçam expressivos, eles simbolizam a materialidade de um processo cruel de aniquilação de vidas indígenas, visto que a população que vivia em Pindorama, antes da invasão, correspondia à totalidade dos habitantes. É neste sentido que se frisa e reafirma que, ainda que haja uma tentativa de apagamento historicamente empreendida, na mesma medida ela é respondida com muita resistência e luta por liberdade.

Na contemporaneidade, o descaso do Estado brasileiro com as populações originárias continua em curso. Em contraposição a determinadas medidas e políticas, o movimento indígena tem realizado um trabalho árduo de mobilização. Na política, no Direito, na educação, nas lutas por terra ou quaisquer outros enfrentamentos e demandas coletivas, os povos indígenas protagonizam mobilizações antagônicas, lutando por justiça social, equidade, respeito, preservação ambiental. Uma das principais simbolizações dessas mobilizações é representada pelo Acampamento Terra Livre⁴ (ATL).

No tocante à educação, reconhece-se também a herança de violências estruturais com raízes implantadas desde o Brasil colônia. No século XVI, a catequese foi um dos instrumentos utilizados pelo Estado, sob aval e execução da Igreja Católica, para “purificar” e “converter” as almas

⁴ Considerada a maior mobilização do movimento indígena já feita no Brasil, o ATL é um evento que ocorre desde 2004 e que busca lutar contra as aprovações de PLs e demais políticas públicas que afetem diretamente os povos originários negativamente. Além de ser uma manifestação que busca visibilidade por parte da sociedade, que, infelizmente, ainda acredita que os povos indígenas só existiram no passado.



indígenas. Essa educação escolarizada tinha a missão de convertê-los à fé católica, ensiná-los a ler e escrever o português, e difundir, direta ou indiretamente, costumes e modos de vida europeus. A Companhia de Jesus, assim chamada a educação jesuítica pelo Estado colonial português, representou, por muito tempo, a composição de um ambiente escolar que não contemplava os povos indígenas e suas diversidades, bem como não reconheciam suas culturas e as consideravam irrelevantes (Rosário; Melo, 2015).

Analisando a realidade educacional brasileira, é perceptível notar que os desafios de construção de uma escola plural e que contemple a história e memória dos povos originários de maneira ética continuam sendo latentes. Isto ocorre, pois, os ambientes escolares não são preparados para atender às demandas dos grupos minoritários, seja no silenciamento perante as situações de violências étnico-raciais, no apagamento curricular, na falta de formação e negativa dos professores ao debate intercultural e antirracista ou na frequente ideia de que pessoas indígenas estão acometidas ao passado e a estereótipos vazios. Nesse sentido, é preciso se desvencilhar do mito do “índio genérico”, que fala o tupi, adora o Tupã e vive nu na floresta (KAYAPÓ, 2019) e compreender que as pessoas indígenas estão ocupando todos os lugares, inclusive a escola, sendo ela indígena ou não.

No que se refere aos meios legais, a Constituição Federal garante aos povos indígenas o direito a uma educação que leve em conta as particularidades de suas etnias. Ademais, a Lei 11.645, de 2008, torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas instituições públicas e privadas de ensino fundamental e médio (Brasil, 2008). As Diretrizes Operacionais para a realização do cumprimento desta Lei, publicadas alguns anos depois, também direcionam e elencam elementos centrais para uma educação intercultural e antirracista. Contudo, percebe-se que a realidade material das instituições de educação para crianças indígenas é cercada por uma lógica monocultural, racista e discriminatória, fato que é veementemente combatida pelo movimento e pelas autoras que compõem este trabalho.

A escravização negra, a partir do tráfico transatlântico, culminou em outro processo histórico de violência e herança de discriminações raciais em toda a sociedade e, neste caso, na escola. O projeto de dominação do Brasil, assim como das Américas e da África, resultou num enriquecimento da Europa através da escravização forçada de pessoas. Aqui no país, após certo tempo de exploração indígena, a Coroa Portuguesa operou o processo de retirada contrafeita de africanos, removendo-os de suas famílias, de suas comunidades, de seus países, sem direito de escolha, como uma mercadoria. Esse processo pretendia trazê-los, de forma compulsória, para as



terras brasileiras, com o intuito de explorar seus trabalhos nas fazendas dos senhores de engenho. Acompanhado dos castigos, surras e estupro, a exploração da força de trabalho negra foi uma das mais lucrativas práticas coloniais brasileiras, resultando também na aniquilação e morte desse segundo grupo de pessoas exploradas, o das africanas e, posteriormente, afro-brasileiras.

Considerando isso, o atributo de passividade também não pode ser uma característica atribuída aos africanos e afro-brasileiros, ao passo que a resistência é inerente a estes grupos e se mostrou viva durante todo o processo, iniciado com o tráfico de pessoas nos chamados navios negreiros e que perdurou pela escravização negra no solo brasileiro durante muitos séculos. Este sistema escravocrata e racista é refletido até os dias atuais, visto que, segundo o IBGE, a população negra tem menos acesso à saúde, educação, saneamento básico e empregos⁵. A instituição da escravidão como um sistema econômico foi instaurada sob muita revelia, e diversas rebeliões, fugas, revoltas e a própria organização dos quilombos marcaram uma parte importante da história. Isso nos mostra que a necessidade de compreendê-las em suas potencialidades é mais do que primordial. No diálogo com Beatriz Nascimento, consegue-se notar a necessidade de uma história que traga a resistência como o elemento central, buscando se contrapor a ideia de que a escravidão foi recebida de forma passiva e que o quilombo era apenas um local de fuga.

Ao tratar e teorizar sobre os quilombos, Nascimento frisa a indispensabilidade de trazer o negro para o protagonismo e, com isso, enfraquecer o opressor. Para ela, os quilombos devem ser definidos como “uma tentativa vitoriosa de reação ideológica e político-militar” (Nascimento, 2021, p. 125), e precisam ser explanados com a profundidade que representam. A autora discute a grandiosidade do quilombo, e explica que essa organização nasce de um movimento ideológico consciente, com a premissa de criar um outro modelo de sociedade, se contrapondo ao sistema colonial, e com um novo padrão econômico, político e social. Para Nascimento, reescrever a história dos quilombos significa trazer a luta dos africanos e afro-brasileiros para o centro do debate, se desvencilhando das perspectivas omissas adotadas pela bibliografia da época, que sempre resumia o quilombo a um esconderijo de negros fujões, não tecendo nenhuma crítica a este tipo de abordagem.

Exaltar as potencialidades do quilombo, bem como da resistência negra e indígena dentro dele ou em outras expressões, viabiliza e reforça a construção de uma identidade histórica brasileira, e reforça o fato de que a colonização não foi passiva e foi instituída sob grandes conflitos. Os

⁵ Ver mais em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35467-pessoas-pretas-e-pardas-continuam-com-menor-acesso-a-emprego-educacao-seguranca-e-saneamento>



povos indígenas e negros, dentro e fora do quilombo, protagonizaram embates significativos contra o modelo colonizador e suas formas organizacionais (Nascimento, 2021).

Por muito tempo, os africanos e afro-brasileiros se organizaram e criaram práticas de resistência perante o sistema colonial escravocrata vigente. Com a abolição, o cenário não mudou significativamente para as pessoas negras, pelo contrário, tal medida resultou no abandono e na exclusão/estigmatização desses grupos minoritários. Nesse período, transcorreu-se, para além das marginalizações, um momento de ordenação e fortalecimento de outras organizações de mobilização racial dos negros libertos, africanos e afrodescendentes, que buscavam reverter esse quadro de marginalização e fortalecer a união desse grupo. Essas organizações, que se apresentam até os dias atuais, são criadas com o intuito de honrar a memória dos muitos que se foram e dos que permaneceram, prezando pela consolidação da luta negra e da reverberação de todas as formas de resistência empreendidas no decorrer da história.

Assim, à medida em que a tática ideológica da elite brasileira se apresenta como um grande mecanismo de perpetuação dos valores e ideais racistas, a luta do movimento se apresenta com grande potência ao se contrapor a esta lógica de dominação. No decorrer das décadas, a ausência de políticas públicas voltadas para o combate à discriminação racial e a reivindicação por reparação à violência sofrida foram aspectos constituintes da mobilização do movimento negro por políticas específicas em diferentes âmbitos como saúde, trabalho e educação. Por isso, as associações, os grupos, as organizações e demais articulações começaram a cobrar e mobilizar ações no âmbito político e educacional, defendendo o antirracismo como um tópico essencial às escolas. Essas lutas, intensificadas a partir da década de 1970 (Santos, 2018), tinham como uma das principais exigências a adoção de uma proposta de uma política de promoção da igualdade racial pelo Estado brasileiro, buscando minimizar o impacto do processo histórico de violência e reverter esse status, efetivando, assim, o fim das desigualdades provenientes desse empreendimento colonial.

Dito isso, é importante frisar que muito da ausência do debate antirracista, decolonial e intercultural nas escolas advém da falta de informação da equipe docente e gestora acerca das Leis, pareceres, Diretrizes, Resoluções e do próprio documento curricular, quando indica determinadas inclusões de conteúdos voltados à Erer. Além disso, há uma falha na própria formação docente nos cursos de ensino superior, que optam, na maioria das vezes, por não trazer o debate da história numa perspectiva crítica ao colonialismo e às colonialidades. Esse fato nos mostra que é preciso



difundir a informação, para que seja possível a materialização de uma prática docente consciente, responsável de seu papel e que contemple as relações étnico-raciais de forma adequada.

3 POR ENTRE ALÍNEAS JURÍDICAS E CONCEPÇÕES TEÓRICAS: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ERER E O PENSAMENTO ÉTNICO-RACIAL

As interseccionalidades das lutas indígena e negra propõem e realizam ações que reverberaram no âmbito político-curricular/educacional do cenário brasileiro. Para tanto, a Educação para as Relações Étnico-Raciais é moldada e pensada a partir da reformulação das bases de um sistema colonial que tem suas raízes fincadas na educação e no currículo, tendo seus principais marcos legais/institucionais subsidiados nessa premissa, e entendendo que a educação intercultural, antirracista e decolonial é uma emergência pulsante no cenário social e educacional do Brasil. Neste tópico, os documentos aprofundados são o parecer 003/2004 e o parecer 14/2015, ambos do Conselho Nacional de Educação (CNE), que tratam de forma mais específica da inclusão das temáticas afro-brasileiras, africanas e indígenas na educação básica.

Alguns anos após a promulgação da Constituição⁶, é publicada a Lei 10.639/2003, que se trata de uma alteração da Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB), e institui como obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Logo após a implementação desta Lei, é instituído um parecer promulgado pelo Conselho Nacional de Educação, de número 003/2004. Este parecer trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História Afro-Brasileira e Africana, com o intuito de divulgar e possibilitar a construção de conhecimentos, a formação de atitudes e práticas educativas que busquem formar cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial.

Para isso, os escritos destacam que os sistemas de ensino devem conscientizar-se sobre a reparação histórica aos povos negros brasileiros, herdados do sistema colonial escravista (Brasil, 2004), e traça um paralelo entre as violências sofridas pelos afro-brasileiros e africanos historicamente. Além disso, chama para a responsabilidade as escolas de educação infantil, ensino fundamental, médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e instituições de ensino superior para o

⁶ A Constituição Federal, que antecede a publicação das leis e pareceres, já indicava algumas partes de seus escritos para frisar o compromisso com a garantia de direitos às pessoas negras e indígenas, respeitando seus pertencimentos culturais, étnicos, religiosos e outros, como o artigo 3º, que repudia quaisquer atos de discriminação, seja ela de origem, raça, cor, sexo, idade ou de outra natureza. A CF também expõe como um dos objetivos do Estado brasileiro a criação de uma país livre, justo, solidário e sem desigualdades e marginalizações, somado ao inciso XLII do artigo 5º, que torna o crime de racismo como inafiançável (Brasil, 2016).



enfrentamento do racismo, considerando os povos indígenas e com ascendência asiática como também agentes compositores da formação do Brasil. O documento pretende questionar relações étnico-raciais baseadas em preconceitos contra minorias étnicas e no reforço aos estereótipos depreciativos dela, para tanto, compreende as relações étnico-raciais como uma “reeducação de negros e brancos” (Brasil, 2004, p. 13), de modo que esta seja empreendida através de um trabalho conjunto de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas e movimentos sociais.

Este trabalho conjunto deve ser feito sob muita responsabilidade e cuidado. Primeiramente, é preciso reconhecer o racismo enquanto uma realidade, não sendo permitido sua negativa. Gomes (2005) destaca que é comum alguns professores cogitarem negar tais violências, ou até mesmo ligá-las a temporalidade do passado, como na Alemanha sob o domínio nazista de Hitler ou na África do Sul, com o Apartheid. Se contrapor a tais perspectivas, para Gomes, implica no reconhecimento do racismo enquanto uma problemática que aflige diretamente e cotidianamente a existência de pessoas negras e indígenas no Brasil. Negar tal fato é contribuir com a lógica da democracia racial, veementemente combatida pelo parecer 003.

Nesse sentido, o documento endossa que o combate ao racismo deve ser um dever de todo o corpo social e que esta tarefa transcende os muros da escola, mas ao mesmo tempo frisa a importância de protagonismo da luta antirracista nesses espaços, ao passo que diversas violências raciais perpassam por ela. Tendo o psiquiatra martinicano Frantz Fanon como principal referência teórica, o parecer menciona-o para reafirmar que a culpa do racismo não deve ser acometida diretamente aos descendentes de senhores/mercadores de engenho do período da colonização, mas que estes devem se atentar para a responsabilidade moral e política de ressignificar a história e combater o racismo, atentando e contribuindo para as transformações sociais.

Essa superação, para o parecer, deve romper com o imaginário étnico-racial que privilegia a branquidão em detrimento das raízes culturais indígenas, africanas e asiáticas. Nessa lógica, o trabalho docente deverá “desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais e desalienando processos pedagógicos” (Brasil, 2004, p. 15). Esse esforço de se educar enquanto cidadãos conscientes e responsáveis no seio de uma sociedade pluriétnica implicam sustentar as bases de uma nação democrática, por isso deve ser levado a sério e adotado em suas especificidades, incluindo no contexto dos estudos e atividades/projetos pedagógicos dentro da escola as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, dos descendentes de asiáticos e de raízes africanas e



européias (BRASIL, 2004). Ao decorrer do texto, o documento elenca alguns aspectos fundamentais para a implementação de uma educação antirracista e plural no contexto brasileiro, determinando que:

Caberá aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares (...) acabando com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira, e fiscalizando para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas (Brasil, 2004, p. 18).

À vista disso, esse conjunto de ações e responsabilidades acometidas a diferentes agentes públicos e privados devem levar em conta alguns fatores e princípios, como a consciência política/histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e de direitos e ações diretas de combate ao racismo e demais discriminações (Brasil, 2004). Para esse debate, destacamos as contribuições de Munanga (2003), que prioriza a discussão da diferença enquanto instrumento de grande relevância para a conscientização. Conforme o autor, é urgente abordar a diversidade sob uma ótica positiva, de maneira que minorias étnicas não sejam estigmatizadas ou compreendidas como um grupo social de menor valor (Munanga, 2003). Para Munanga, deve-se destacar a diferença em suas interfaces com raça, cultura, classe, sexo/gênero, religião ou idade, mostrando que elas existem e que o grande problema está posto quando se utilizam destas para desunir, desumanizar ou ferir, de algum modo, algum grupo minoritário.

A construção de uma educação respeitosa deve contemplar todas “as diferenças e diversidades raciais, étnicas, culturais e linguísticas” (Brasil, 2015), que são o pilar da história do país. Essa mobilização fortalece a criação de identidades raciais/étnicas e o respeito à diversidade cultural para a formação da cidadania (Munanga, 2003). Sob essa lógica, discutir e considerar a diversidade e a diferença são cruciais na defesa de uma educação plural e antirracista.

Dito isso, em 2008, institui-se a Lei 11.645, que também é uma alteração da LDB, modificada pela Lei 10.639/2003, e que inclui agora a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nos currículos (Brasil, 2008). Em resposta a efetivação desta Lei, foi protocolado o parecer de nº 14, em 2015, que trata das Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica. Este parecer pauta questões centrais ao debate da educação intercultural. De início, subsidia a concretização da Lei 11.645 na luta e cobrança dos povos indígenas e em alguns marcos, resoluções ou decretos de



entidades e organizações nacionais e internacionais. Depois, se encaminha no sentido de justificar como tais decretos, juntamente com a Constituição Federal, auxiliam na garantia do direito dos povos indígenas de serem representados nos currículos escolares em suas diversidades e particularidades históricas, econômicas, políticas, culturais e linguísticas (Brasil, 2015). Para tanto, reconhece a importância do parecer 003/2004 e sua relevância para o debate étnico e plural na educação brasileira, visto que propõe uma revisão das práticas docentes equivocadas e endossa a formação continuada sob a perspectiva de conscientização para o combate ao racismo e demais discriminações étnicas.

Ao destacar marcos importantes encabeçados pelo Ministério da Educação⁷ (MEC) após a homologação do parecer 003, o parecer de nº 14 nomeia essas constituintes como próprias ações contribuintes com a Lei 11.645 e com o compromisso exigido pela demanda de implementação da diversidade indígena, orientando e enumerando alguns aspectos que não podem ocorrer perante à implementação de tais determinações nas instituições escolares, como a simplificação do papel indígena na história brasileira, o remetimento dos indígenas à temporalidade do passado, a folclorização dos povos indígenas, a utilização do termo “índio” de maneira generalizante, bem como a classificação dos povos e comunidades como ultrapassadas ou pobres (Brasil, 2015).

Essa reformulação, a partir da inclusão da história e cultura indígena e afro-brasileira nos currículos escolares, conforme indica Potyguara, implica pensar quem nós somos e qual pluralidade nos constitui (Potyguara, 2019). Para isso, o parecer chama os professores e demais agentes educativos para superar preconceitos e desinformações sobre os povos indígenas, mostrando como essa superação pode ser operada. Uma das principais demandas da implementação da Lei é a de trazer o protagonismo e voz indígena ao contar sobre suas próprias histórias e culturas. Para tanto, é dito que as escolas devem se comprometer com o incentivo às publicações de materiais didáticos escritos por pessoas indígenas, bem como fomentar a presença dos povos originários (pajés, xamãs, sábios, intelectuais, pesquisadores, professores) dentro das instituições. Esses rumos são a materialização do que se entende por um rompimento estrutural, epistemológico e curricular (Gomes, 2012).

⁷ O parecer em questão destaca as ações do MEC perante as discussões posteriores à implementação da Lei 10.639, principalmente no âmbito da formação continuada de professores realizada por Instituições de Ensino Superior (IES), e da distribuição de livros e demais materiais didáticos/pedagógicos para escolas de educação básica. Esses movimentos encabeçados pelo MEC demarcavam a necessidade de se contrapor aos estabelecimentos de estereótipos, preconceitos e de reconhecer os temas relacionados às questões de identidade, diferença, cultura e diversidade (Brasil, 2015).



Eles, assim como outros caminhos apontados pelos documentos, fazem parte da defesa de uma postura transformadora, com vistas a renovação do status quo de violências étnicas e raciais na escola. Refletir sobre isso sob a perspectiva de um projeto coletivo de transformação do existente, como indica Moreira (2001) é vislumbrar a elaboração de uma crítica cultural que denuncie estratégias elitistas, viabilizando a construção de um projeto de sociedade mais solidário, justo e democrático. Por isso é tão importante a amplificação de profissionais que se comprometam com “alternativas que caminhem na contramão de visões e interesses hegemônicos” (Moreira, 2001), apresentadas pelos pareceres como instrumento propício a um ambiente educativo plural e respeitoso.

Ainda, é exposto pelo documento em questão que o objetivo primordial da Lei e de sua efetivação é criar um cenário em que seja possível a “construção da imagem do povo brasileiro e o reconhecimento da diversidade cultural e étnica que caracteriza nossa sociedade como multicultural, pluriétnica e multilíngue” (Brasil, 2015, p. 8). Nesse sentido, é ordenado que essa premissa possibilite uma convivência mais democrática e empática dentro da escola, de modo que se estabeleça um pacto social igualitário, tolerante e fraterno, promovendo o respeito e o apreço pela riqueza e diversidade das culturas brasileiras. Este ponto é um dos fatores-chave do trabalho de Potyguara, que parte do reconhecimento da pluralidade étnica e multilinguismo/multiculturalismo presentes no corpo social enquanto um elemento essencial ao combate à discriminação étnico-racial (Potyguara, 2019).

Para operar tais medidas, é primordial que se tenha a compreensão histórica de como o eurocentrismo influencia a formação do Brasil, para que seja possível traçar os caminhos de efetivação e combate ao racismo. Estes caminhos, organizados pelo parecer em tópicos, dispõem maneiras a serem seguidas para que os povos indígenas não sejam desumanizados e sejam contemplados em suas especificidades. Segundo o documento, é preciso que se reconheça a pluralidade indígena brasileira; seus direitos legais; sua contribuição para a história, literatura, arte, culinária e afins; e suas especificidades sob óticas positivas (Brasil, 2015).

Nesse sentido, um dos caminhos que se inferem em evidência nos dois pareceres é a importância da formação profissional docente dentro dos cursos de licenciatura. À vista disso, Kayapó (2019) nos mostra que é crucial direcionar ações pedagógicas subsidiadas em competências e habilidades coerentes para o trabalho com a história e a cultura indígena, a medida em que as instituições de ensino superior se proponham a reformular suas estruturas curriculares, criando disciplinas específicas ou tratando dos temas em conteúdos da própria matriz curricular. Para o



autor, é preciso que todos os agentes educativos “problematizem e se apropriem dos conhecimentos sobre o tema, tornando-se produtores e protagonistas da produção de outras histórias que avancem contra a versão dominante” (Kayapó, 2019, p. 77).

Nesse viés, o parecer nº 14 de 2015 elenca questões primordiais ao enfrentamento do racismo anti-indígena, por meio de uma práxis docente compromissada e com bagagem/repertório de conteúdos, conhecimentos e saberes críticos em relação a história do Brasil e aos povos indígenas, de modo que sejam colocados no centro do debate. Sob essa lógica, é visto que o documento em questão compacta diferentes contribuições legais e institucionais, para reafirmar o que diferentes instituições brasileiras e diferentes documentos oficiais internacionais já ordenaram em outro momento. Por isso ele é tão relevante no debate étnico-racial, pois elucida questões, traz contribuições significativas para os professores, conscientiza, mostra caminhos errôneos e propõe caminhos oportunos.

Sob o mesmo ângulo, Candau (s.d.) reforça o fato de que tais iniciativas não podem ser limitantes e nem servirem ao eurocentrismo. Por isso, esse esforço deve perpassar por diferentes aspectos do currículo e estar presente nas práticas/relações entre alunos e professores, bem como, deve contribuir para que todos os educadores e educadoras ressituem suas teorias e práticas perante as premissas da educação diversa e emancipatória. Para Candau, em harmonia com os demais, isso significa dizer que defender a pedagogia intercultural é uma forma de denunciar as injustiças, lutar contra elas e romper com a cultura hegemônica (Candau, s.d.). Proporcionar um ambiente saudável para os alunos, neste caso, pertencentes a diferentes grupos étnicos ou raciais, fazem parte da agenda decolonial e intercultural, que se fundam a partir de um corpo educativo e social compromissado com a justiça, com os direitos humanos, com o antirracismo.

A criação desse ambiente permite tanto que a escola funcione como um espaço para discussões e mobilizações políticas relacionadas a questões de ensino aprendizagem, compostos por conteúdos organizados/escolarizados dispostos em planos de aula e livros didáticos, quanto um local de discussões relacionadas às questões ambientais, culturais, de saúde, territoriais, dentre outras (Potyguara, 2017). Esse cuidado deve ser adotado até que seja inerente à nossa própria prática, pois não faz sentido compor uma escola que não tenha como meta final a igualdade de direitos sociais a cidadãos e cidadãs (Gomes, 2005).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS



Diante do exposto, percebe-se que as lutas históricas dos povos indígenas e negros brasileiros, somadas as políticas educacionais instituídas para à Erer no Brasil e as contribuições dos pensadores da temática étnico-racial indicam caminhos possíveis e potentes na busca pela educação antirracista, intercultural e decolonial. A partir da leitura cuidadosa dos documentos, bem como dos trabalhos de autores e pesquisadores negros e indígenas de destaque e referência nacional e internacional no debate étnico-racial, foi possível inferir que há interseccionalidades muito presentes entre uns e outros, e que a junção da compreensão de ambos, são de extrema importância para a criação de um ambiente respeitoso, acolhedor e responsável para as crianças.

Percebemos que a conscientização docente, a partir de sua formação inicial e continuada, constitui um dos elementos-chave na transformação social e na superação do racismo e violência étnica que assola as escolas brasileiras. Estar munido dessas informações, questionando os conhecimentos já postos e referências didáticas historicamente consolidadas, bem como estar aberto às muitas outras aprendizagens e atender às proposições e demandas dos movimentos sociais, são tópicos presentes nos dois documentos e nas contribuições dos autores, concomitantemente.

Através das discussões apresentadas no artigo, foi possível estabelecer a visão de um parâmetro e de significativas noções acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil. Nesse sentido, em conformidade com os documentos oficiais e apontamentos teórico-políticos, frisamos a necessidade de questionar as diferentes formas de violência/dominação e propor novas formas de pensar e se posicionar a partir da diferença colonial, sob a perspectiva de criação de um mundo mais justo. Essa necessidade, entendida como a concretude da pedagogia decolonial, deve ser compromissada com os direitos humanos, sobretudo com os marginalizados socialmente/historicamente.

Desse modo, ressalta-se aqui o compromisso empreendido através da compreensão das demandas sociais, legais e teóricas, com a criação de uma pedagogia intercultural, antirracista e decolonial, que se funde sob as premissas da igualdade, justiça, antirracismo, interculturalidade e decolonialidade. O Estado brasileiro, junto com as referências teóricas que inauguram e fundamentam o pensamento étnico-racial brasileiro, têm suas determinações para a educação básica muito bem estabelecidas. Agora, os esforços são para que se cumpram os parâmetros legais e político-teóricos já estipulados.



REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, 2016.

BRASIL. Parecer 03/2004 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 mar. 2008.

BRASIL. Parecer 14/2015 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2015.

CANDAU, V. M. Interculturalidade e educação escolar. **Dhnet**. s.d. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_interculturalidade.html Acesso em: 02 nov. 2024.

GOMES, N. L. Educação e Relações Étnico-Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: Ministério da Educação/Kabengele Munanga (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2005.

GOMES, Nilma L. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículos sem fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr 2012.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

KAYAPÓ, E. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?. In: Serviço Nacional do Comércio. **Educação em Rede: Culturas indígenas, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: SESC, 2019.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 39-52. 2001. Editora da UFPR.

MUNANGA, Kabengele. Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania. Palestra proferida no 1º Seminário de Formação Teórico Metodológica-SP. 2003. Disponível em: https://www.academia.edu/6967769/Diversidade_etnicidade_identidade_e_cidadania. Acesso em: 02 dez. 2024.

NASCIMENTO, Beatriz. Uma história feita por mãos negras. Editora Schwarcz - Companhia das Letras, 2021.

OLIVEIRA, L. F. de. O que é uma educação decolonial? **Nuevamérica**, Buenos Aires, v. 149, p. 35-39, 2016.



POTYGUARA, R. A Lei n. 11.645/08 e o ensino da temática indígena: fundamentos e desafios de um currículo intercultural para uma sociedade pluriétnica. In: Serviço Nacional do Comércio. **Educação em Rede: Culturas indígenas, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: SESC, 2019.

POTYGUARA, R. Escola como local das culturas: o que dizem os índios sobre escola e currículo. **Educação Pública**. Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 373-389, maio/ago. 2017.

RAMOS, J. E. M. Nomes do Brasil. **Sua Pesquisa**, 2020. Disponível em:
https://www.suapesquisa.com/historiadobrasil/nomes_do_brasil.htm. Acesso em 18 de nov. 2024.

ROSÁRIO, M. J. A. do; MELO, C. N. de. A educação jesuítica no Brasil Colônia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 61, p. 379-389, mar. 2015.

SANTOS, Rosenverck Estrela. O movimento negro e a luta pelas políticas de promoção da igualdade racial no Brasil. **Kwanissa**, São Luís, v.1, n.1, p.139-153, jan./jun., 2018.

Enviado em: 31/12/2024
Aceito em: 31/03/2025