

CONCEITOS E TERMOS QUE CONTRIBUEM PARA O ESTUDO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

CONCEPTS AND TERMS CONTRIBUTING TO THE STUDY OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN BRAZIL

 <https://doi.org/10.63330/armv2n8-014>

Submetido em: 21/08/2026 e Publicado em: 03/09/2026

ARM: e262209

Ana Luiza Benato e Silva

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/FAED/UFMS). Graduada em História pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Bolsista CAPES/DS. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações étnico-raciais e Formação de Professores – Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (GEPRAFE/PBGS)

E-mail: ana_luiza_silva@ufms.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3099627381987277>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1976-3991>

Eduardo Henrique Oliveira da Silva

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/FAED/UFMS). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações étnico-raciais e Formação de Professores – Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (GEPRAFE/PBGS)

E-mail: dhuliver@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4996842120439027>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9734-3258>

Eugenia Portela de Siqueira Marques

Professora Doutora e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/FAED/UFMS). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações étnico-raciais e Formação de Professores – Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (GEPRAFE/PBGS)

E-mail: portelaeugenia@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4276993654278057>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3182-171X>

Giuza Ferreira da Costa Victório

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Relações Raciais, Formação de Professores e Educação (GEPRAFE/PBGS)

E-mail: giuza_costa@ufms.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5454421880394539>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4834-5566>



Resumo

O presente artigo tem como objetivo dialogar sobre conceitos e termos que contribuem para pensarmos e versarmos sobre as Relações Étnico-Raciais, por meio de uma investigação multidisciplinar de levantamento, leitura, fichamento, análise e transcrição literal com citação direta e indireta, assim como a apresentação de excertos que sustentaram a interpretação dos dados e a elaboração dos textos que compuseram este trabalho. Diante disso, recorreremos aos referenciais teóricos-metodológicos pós-coloniais e decoloniais que visam denunciar e criticar a continuidade e manutenção das lógicas coloniais e imperiais da/na modernidade ocidental. O objetivo é frisar a importância dessas obras e suas críticas para o campo de pesquisa em Educação, assim como destacar a urgência em elucidarmos a construção do Brasil e repensá-lo, diante dos mais diversos reflexos raciais do passado que encontramos na nossa contemporaneidade.

Palavras-chave: Conceito; Expressões/Termos; Relações Étnico-Raciais.

Abstract

This article aims to discuss concepts and terms that contribute to our understanding and discourse regarding ethnic-racial relations. It employs a multidisciplinary approach involving literature review, reading, note-taking, analysis, and transcription—incorporating both direct and indirect citations—as well as the presentation of excerpts that underpin the data interpretation and the drafting of the text. To this end, we draw upon post-colonial and decolonial theoretical-methodological frameworks that seek to expose and critique the persistence and maintenance of colonial and imperial logics within Western modernity. The goal is to emphasize the importance of these works and their critiques for the field of educational research, while highlighting the urgent need to elucidate the construction of Brazil and to rethink the nation in light of the diverse racial legacies of the past that persist in contemporary times.

Keywords: Concept; Ethnic-Racial Relations; Expressions/Terms.

1 INTRODUÇÃO

O artigo em questão é oriundo dos estudos realizados nas discussões do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações Étnico-Raciais e Formação de Professores - Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (GEPRAFE/PBGS), que busca investigar temáticas relacionadas às políticas públicas afirmativas na educação superior e a educação para as relações étnico-raciais. Além do mais, temáticas como, a formação inicial e continuada de professores, a história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar e identidade negra e racismo epistêmico, também são debatidas no GEPRAFE/PBGS.



Para pensarmos criticamente acerca dos temas acima citados, faz-se necessário debruçar-se sobre os referenciais teórico-metodológicos pós-coloniais e decoloniais. De acordo com Ballestrin (2019), entende-se como teorias pós-coloniais e decoloniais, aquelas que surgiram diante dos cenários históricos de a partir dos meados do século XX, com a descolonização africana e asiática, também chamada de terceira onda de democratização; com o término da Guerra Fria e o aumento dos processos de globalização, que marcaram a decadência dos colonialismos e do imperialismos, sendo que esses regimes longínquos, deixaram marcas profundas nas sociedades e nas/nos sujeitas/os, sendo estas observadas nos altos índices de desigualdades nesses países.

Diante daqueles cenários, para captar as diversas dinâmicas das lógicas coloniais e imperiais (presentes nos mais diferentes âmbitos: políticos, sociais, econômicos, culturais e epistemológicos) na contemporaneidade, torna-se imprescindível recorrer a pesquisadoras e pesquisadores que valorizam teorizações, criticam as produções eurocêntricas, privilegiam temas considerados marginais, buscam a desobediência epistêmica e observam as relações subalternas das/nas democracias do século XXI, ou seja, pesquisadoras/es pós-coloniais e decoloniais.

Cabe ressaltar que, ainda para a autora, Ballestrin (2019), um ponto comum das teorias pós-coloniais é a denúncia e a crítica da continuidade e manutenção das lógicas coloniais e imperiais da/modernidade ocidental. Diante disso e não obstante, o Brasil enfrenta essas lógicas constantemente, que podem ser observadas tanto em números de índices de desigualdades e violências como, por exemplo, em falas e termos racistas presentes no cotidiano, ou seja, essas disparidades são estruturais, institucionais e epistêmicas. Sendo assim, usar essas lentes pós-coloniais é fundamental para que possamos compreender as relações existentes em nosso país, assim como estas nos proporcionam entendimentos acerca dos estudos críticos das relações étnico-raciais no Brasil.

Haja vista as temáticas centrais de nossos debates no grupo de pesquisa, e as proposições acima, este artigo tem como objetivo geral, analisar os conceitos e termos que contribuem para o estudo das relações étnico-raciais no Brasil, tendo como referencial teórico-metodológico os estudos pós-coloniais e decoloniais, assim como também visa identificar estes conceitos e elucidá-los, ressaltando sua importância para a compreensão da construção do Brasil e dos reflexos do passado que encontramos na nossa contemporaneidade.

No que se diz respeito aos procedimentos metodológicos, pode-se citar que estes consistiram em uma pesquisa teórica e analítica das obras que propiciam a interlocução com os autores filiados aos referenciais pós-coloniais e decoloniais com vistas a elaboração do conhecimento crítico acerca da proposição deste trabalho. O trabalho está estruturado em duas partes, além da introdução, das considerações finais e referências. A primeira parte buscou apresentar os procedimentos metodológicos; no segundo momento, buscamos identificar os termos e conceitos fundamentais para os estudos das relações



étnico-raciais no Brasil e seus desdobramentos. Para tanto, a seguir evidenciam-se os estudos já realizados e os novos conhecimentos científicos.

2 METODOLOGIA

Metodologicamente, o presente trabalho assumiu a feição multidisciplinar, uma vez que o tema e o objeto perpassam por distintas áreas do conhecimento científico, mas analisado pelas teorias dos estudos pós-coloniais e/ou decoloniais do Grupo Modernidade/Colonialidade de autores latino-americanos pelo qual justifica “opção decolonial – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva” (Ballestrin, 2013, p.89).

Quanto ao objetivo, o trabalho é descritivo e explicativo por considerar as características e o modo como o tema e o objeto estudado são apreendidos na/pela realidade sociocultural é multifacetada e somente pelas interlocuções teóricas são possíveis as aproximações teórico-metodológicas (Filho; Filho, 2013), sendo abordadas por uma investigação qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994) mediada pela análise bibliográfica, “a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos [...]” (Filho; Filho, 2013, p. 64).

Assim, a pesquisa bibliográfica será a fonte de dados, compreendendo que o “termo dados refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem mundo que se encontram a estudar” (Bogdan; Biklen. 1994, p. 149), aqui produzidos mediante o levantamento, leitura, fichamento, análise e transcrição literal com citação direta e indireta, assim como a apresentação de excertos que sustentaram a interpretação dos dados e a elaboração dos textos que compuseram este trabalho.

A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado (Lüdke; André, 2018, p. 53).

Dessa forma, o processo de análise transcende a mera descrição das fontes, exigindo do pesquisador uma postura interpretativa e reflexiva. Ao articular os excertos selecionados com os referenciais teóricos da pesquisa, busca-se não apenas sintetizar o conteúdo levantado, mas conferir-lhe novo sentido analítico. É a partir dessa rigorosa lapidação e categorização dos dados que se torna possível fundamentar as inferências e sustentá-las de maneira crítica e coerente. Desse modo, a apresentação dos dados obtidos na investigação será feita por meio de um texto crítico, exposto na seção seguinte.



3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os termos e conceitos como “afrocentrismo”, “antirracismo”, “colonialidade do poder”, “descolonialidade”, “etnicidade”, “intercultural” e “pedagogia decolonial” no Brasil, emergem como ferramentas críticas fundamentais para a compreensão das dinâmicas sociais, políticas e culturais que estão enraizadas e frutificadas no país. O Brasil, com sua vasta diversidade étnica, é palco de complexas relações entre povos indígenas, afrodescendentes, europeus e imigrantes de diversas origens, o que resulta em uma pluralidade cultural à ser compreendida e tensionada.

Para tanto, a Educação e as Relações Étnico-Raciais, como campos científicos agem como interlocutoras dessas discussões, haja vista que as mesmas são fundamentais para a criação de práticas sociais e políticas públicas que combatam as relações de violência que estão engendradas na nossa sociedade. Uma vez que, como anteriormente citado, encaramos altos índices das mais diversas violências para com aquelas/es que a branquitude colocou como marginalizadas/os.

Diante disso, o momento em questão tem como objetivo, dialogar sobre os conceitos acima citados e pontuar como estes podem contribuir para estudos sobre as relações étnico-raciais no Brasil, recorrendo a diversas autoras e autores decoloniais, e a produções científicas que dissertem sobre esses conceitos e temáticas. Cabe ainda citar, que estes conceitos estão interligados e nos levam a outros conceitos da Antropologia, da História, das Ciências Sociais e entre outras áreas, com isso, optamos por analisá-los de forma sequencial, ou seja, sem subdivisões em tópicos.

Iniciamos com o conceito de “etnicidade”. Antes de discorrermos sobre o conceito em si, devemos considerar que, pensar em etnia e etnicidade em um país como o Brasil, não é uma tarefa fácil. Uma vez que a miscelânea e diversidade de povos que habitam essas terras são um fato latente e expressivo, além do mais, devemos considerar os diversos processos históricos que permeiam a identidade e etnicidade brasileiras. Jeffrey Lesser (2015) pontua que o Brasil, sob as rédeas da coroa portuguesa, sustentou diversas políticas de hierarquia racial, uma vez que colocar a identidade indígena como algo transitório, incentivar a massiva imigração europeia e praticar diversas violências para com a população negra eram (e ainda são) processos constantes desde o período colonial.

Diante desse cenário histórico e de seus desdobramentos conhecidos é que definimos etnicidade e sua importância para pensarmos nos estudos sobre relações étnico-raciais no Brasil. Giovani Silva (2014), pontua que o conceito é tensionado pelos movimentos sociais e pelas pesquisadoras e pesquisadores da ERER:



Mas o que vem a ser etnicidade? Esta não é exatamente a mesma coisa que grupo étnico: é, antes, a expressão da condição de membro de um grupo étnico e, portanto, faz parte desse conceito. A noção aparece com mais força teórica à medida que movimentos étnicos demonstram a fragilidade dos conceitos de aculturação, assimilação e transfiguração étnica, especialmente nos contextos em que a identidade étnica é assumida e manipulada. Os grupos étnicos surgindo, então, como grupos de interesses, fazem emergir a eficácia estratégica da etnicidade como base para fazer reivindicações. Logo, a etnicidade tornou-se não só a base para a mobilização dos grupos étnicos, mas também a base para reivindicações políticas e econômicas (Silva, Giovani, 2014, p. 100).

Em vista disso, devemos pensar que a etnicidade não é um conceito posto, mas sim em crítica, uma vez que sua origem está nas academias tradicionais da Antropologia europeia e com o passar das décadas, o mesmo passou a ser ressignificado. Além do mais, deve-se citar que a etnicidade, enquanto sinônimo de pertencimento a uma etnia, se amarra ao complexo conceito de identidade, que, conforme os estudos do sociólogo britânico-jamaicano Stuart Hall (2020), é dinâmica e plural. Ainda para Giovani Silva (2014), a etnicidade enfatiza a construção social e cultural da identidade e que está para além das diferenças que o outro vê.

A etnicidade é percebida, então, como uma categoria objetiva de auto-reconhecimento de diferenças, como a demarcação de territórios simbólicos, em que os sinais diacríticos construídos sobrepõem-se àquilo com que se vive e pensa, a própria marca da diferença (Silva, Giovani, 2014, p. 103).

Sendo assim, esse conceito em uma roupagem descolonial emerge como ferramenta fundamental para a etnogênese, que, de acordo com Miguel Bartolomé (2006), é um processo histórico de valorização e de protagonismo das identidades étnicas que, tradicionalmente, foram violentadas e/ou minimizadas pela branquitude em termos sociais e epistemológicos. Com isso, podemos concluir que a etnicidade é um conceito fundamental da EREER, pois este nos possibilita pensarmos em políticas públicas que abracem a diversidade étnica do povo brasileiro; na valorização das etnias presentes no país, assim como de suas lutas e mobilizações e na compreensão das dinâmicas de raça/etnia, de gênero e de classe no contexto do Brasil.

Posto as considerações, neste momento, iremos analisar os caminhos e possibilidades do termo “intercultural”, que se destaca como um campo de práticas e diálogos que buscam valorizar as diferenças culturais. Reinaldo Fleuri (2003) pontua que a intercultural, enquanto possibilidade epistemológica e educacional, possui um histórico vasto e significados particulares em cada país. Para ele, no Brasil, a “essa” intercultural emerge em um contexto pós-ditatorial (de redemocratização), ou seja, com a Constituição Federal de 1988 que marca novos rumos da relação entre o Estado e os povos indígenas, esta passou a garantir às comunidades indígenas o direito a uma educação escolar específica, com características próprias, intercultural e bilíngue, uma vez que os povos indígenas possuem características distintas, e têm o direito de preservar sua organização social, seus costumes, idiomas, crenças e tradições.

Cabe ainda ressaltar que, o direito à educação intercultural para os povos indígenas vêm de uma série de reivindicações, lutas e mobilizações dos movimentos indígenas, movimento este, ao lado do



movimento negro que, de acordo com Nilma Gomes (2017), é um movimento educador pois produz saberes emancipatórios e um age como um sistematizador de conhecimentos sobre as questões de raça no Brasil. Com isso, podemos compreender a importância dos movimentos societários para as reivindicações sociais, legislativas, educacionais e epistemológicas, que nos possibilitam pensar em uma conjuntura social mais equitativa e intercultural.

Diante desses contextos, trazemos a definição de intercultura e/ou interculturalidade. Segundo Simone Romani e Raimundo Rajobac (2011), este é um campo de discussão muito amplo, o qual considera os processos identitários individuais e coletivos e focaliza na possibilidade de integração e de reconhecimento das pluralidades de gênero, etnia, raça etc., pontuando também, que cada um possui suas especificidades, criando um ambiente de inter-relação entre estes. Como mencionado anteriormente, um exemplo de ambiente intercultural se dá na educação indígena específica como um todo, que se apresenta como uma proposta pedagógica que visa promover a valorização identitária e o enriquecimento mútuo por meio de métodos de reconhecimento de aspectos da vida. Já os termos e conceitos “colonialidade do poder” e “pedagogia decolonial” estão diretamente relacionados aos dois anteriores e nos auxiliam no entendimento da compreensão e necessidade da diversidade étnico-racial e da valorização das diferentes culturas.

A colonialidade do poder funciona em um sentido explicativo no nível de como operam as desigualdades étnicas, raciais e culturais. É um conceito que ajuda a entender como o desenvolvimento da crença que defende a existência de diferentes raças serviu para categorizar os povos existentes e hierarquizar as relações sociais, legitimando a dominação e controle exercidos pelos colonizadores europeus, resultando em uma lógica que perpassa o fim do período colonial e dissemina-se pela estrutura social, moldando comportamentos e práticas cotidianas, de indivíduos e instituições.

A colonialidade do poder é equivalente a uma “matriz ou padrão colonial de poder”, que esconde um complexo de relações por detrás da retórica da modernidade. Dessa forma, o continente americano desempenhou papel fundamental na narrativa complexa da modernidade, uma vez que o discurso de construção da civilização ocidental, ao celebrar as suas conquistas, seu em contraposição à América. Ou seja: não há modernidade sem colonialidade, pois “a partir da América um novo espaço/tempo se constitui, material e subjetivamente: essa é a mentira do conceito de modernidade” (Quijano, 2005, p.125).

Se o colonialismo pode ser considerado uma relação de dominação direta, política, social e cultural dos europeus sobre os povos dos demais continentes, a independência das ex-colônias, sob o ponto de vista político, não rompeu a dominação colonial, caracterizada na América Latina, entre outras coisas pela repressão cultural, colonização do imaginário, extermínio da população indígena e uso de mão de obra escrava, resultando em processo brutal de dominação imposto pela violência que, aliás, se encontra no cerne da constituição do “poder global”.



A colonialidade, em consequência, é ainda o modo mais geral de dominação no mundo atual, uma vez que o colonialismo, como ordem política explícita, foi destruído. Ela não esgota, obviamente, as condições nem as formas de exploração e dominação existentes entre as pessoas. Mas não parou de ser, há 500 anos, seu marco principal. As relações coloniais de períodos anteriores provavelmente não produziram as mesmas sequelas e, sobretudo, não foram a pedra angular de nenhum poder global. (...) Durante o mesmo período em que se consolidava a dominação cultural europeia foi sendo constituído o complexo cultural conhecido como racionalidade/modernidade europeia, o qual foi estabelecido como um paradigma universal de conhecimento e de relação entre a humanidade e o resto do mundo (Idem, 1992, p. 93).

A colonialidade opera no mundo global, que possui contornos distintos das eras de consolidação dos impérios coloniais tradicionais, principalmente por meio da “colonialidade do poder”. Trata-se de um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo, despojados de suas próprias e singulares identidades históricas, baseado, segundo Ballestrin (2013), no tripé: colonialidade do poder, saber e ser.

Daí a necessidade de uma pedagogia decolonial que sirva de contraponto à colonialidade do poder. Mas o que viria a ser uma pedagogia decolonial? Walsh (2017) chama a atenção para o fato de que uma proposta como essa necessita de práticas de ação e metodologias indispensáveis para a aprender, desaprender e reaprender o necessário para efetivar a descolonização. Ela nos mostra que lutas sociais são também cenários pedagógicos. Daí surge a demanda pelo rompimento com a matriz colonial e seu padrão de racialização-desumanização.

Dessa forma, busca-se a construção de um novo paradigma, capaz de superar a colonialidade do poder. Para a pensadora, a pedagogia decolonial deve ser pensada sob duas vertentes, que se cruzam: “pensar a partir” de e “pensar com”. A primeira remete a novas compreensões próprias da colonialidade do poder, saber, como condição ontológica, existencial e racializada. “São estas pedagogias que estimulam a autoconsciência e provocam a ação para a existência, a humanização individual e coletiva e a libertação” (Walsh, 2009, p. 38).

Já a segunda vertente diz respeito às pedagogias que se constroem em relação a outros setores da população, suscitando preocupações e consciência pelos padrões de poder colonial que ainda estão presentes e o impacto que trazem. O resultado é a necessidade de assumir, com responsabilidade e compromisso, uma ação destinada à transformação, à criação e ao exercício de um projeto político, social, epistêmico e ético da interculturalidade. “São estas pedagogias ou apostas pedagógicas que se dirigem para a libertação destas correntes, ainda presentes nas mentes, e para a reexistência de um desígnio de ‘bem-viver’ e ‘com-viver’ onde realmente caibam todos” (Ibid., p. 38).

Para a autora, a construção de uma pedagogia decolonial requer metodologias organizacionais, analíticas e psíquicas que orientam rupturas, transgressões, deslocamentos e inversões dos conceitos, bem como de práticas impostas e herdadas através da colonialidade do poder, questionando o modelo imposto, pautado na modernidade, no colonialismo e eurocentrismo. Para compreendermos mais sobre a pedagogia



decolonial acima citada e sua importância, precisamos retomar à história. Ainda durante o século XIX, a população negra teve que enfrentar as teorias racistas de superioridade racial branca, em paralelo à construção do sistema educacional brasileiro, que fique registrado que esse sistema renegou ao segundo plano todas as africanidades que estavam presentes aqui no Brasil, isto é, não valorizou a história e a cultura africanas, trazidas pelo povo escravizado.

Esse sistema educacional procurou esconder e reproduzir nas suas teorias e práticas, um Brasil hegemônico, um Brasil branco, onde a cultura negra não foi contemplada nos currículos escolares daquela época. Visando corrigir essa lacuna histórica o movimento negro vem, há décadas, lutando pelos direitos da população negra, na tentativa de apresentar a sociedade brasileira contemporânea e ao mundo, uma história recontada sobre a cultura africana e afro-brasileira, com alteração no currículo escolar contemplando a educação para as relações étnico-raciais, com leis específicas que dão amparo legal aos sistemas de ensino, as escolas e aos professores, conforme nos apresenta Gonçalves e Marques:

Através da luta e de várias reivindicações do Movimento Negro, foi realizada diversas discussões sobre a necessidade de rever o currículo e de introduzir conteúdos não discriminatórios. E somente agora há sinais concretos de mudanças para o futuro das relações étnico-raciais. Como exemplo de tais mudanças, pode-se citar a aprovação da Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003 que altera a Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1.996 e torna obrigatória a inclusão da temática História da África e Cultura Afro-brasileira nos currículos da educação básica seja ela pública ou privada. (Gonçalves e Marques, p. 118, 2020).

Com o advento da lei 10.639/2003, alterando a LDB 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – e com a criação da lei 11.645/2008, houve um grande avanço nas pautas do movimento negro brasileiro, assim como dos indígenas, para a mudança na maneira como a escola e a universidade trabalham a ERER, no Brasil. Como afirma a professora Petronilha:

Muita complexidade envolve as relações étnico-raciais na sociedade brasileira e, é claro, não poderia ser diferente, nos ambientes escolares, universitários. Sem dúvida alguma, as políticas públicas estabelecidas pelas Leis 10639/2003 e 11645/2008 criam condições para que discriminações e racismos possam ser superados em escolas e universidades. (Silva, 2018, p. 135).

Hoje conseguimos enxergar professores, intelectuais, ativistas, entre outras pessoas engajadas no combate ao racismo e contra a discriminação dos povos originários, procurando trazer para a discussão em diferentes ambientes, como: escola, universidade, televisão, internet e outros espaços, a verdadeira história da cultura africana e afro-brasileira, na visão do protagonismo negro e não mais do protagonismo europeu “[...] a legislação rompe com a estrutura dos currículos ao propor um conhecimento científico contrário à superioridade da produção cultural europeia [...]” (Gonçalves e Marques, p.118, 2020), assim como o protagonismo dos povos indígenas, que o Brasil já ocupavam, quando os europeus aqui chegaram, por isso fica cada vez mais evidente a necessidade de recontar uma história, que fora apagada pelo racismo.



É importante destacar que essa lei ainda é bastante jovem, por isso, muitos professores que atuam na educação básica e na educação superior, no nosso país, não tiveram acesso a ela durante a fase da graduação nas universidades. Por esse motivo, é fundamental que os sistemas de ensino tenham essa visão e percebam a importância de qualificar os coordenadores pedagógicos e os gestores escolares, para levarem a toda a comunidade escolar o conteúdo dessa lei, bem como a sua discussão e implementação de medidas que tornem efetivos os seus artigos, incisos e parágrafos. Para Gonçalves e Marques:

[...] Contudo faz-se necessário que os sistemas de ensino promovam cursos de formação continuada, a fim de que os docentes, coordenadores e gestores viabilizem uma Pedagogia crítica, intercultural e antirracista, embora saibamos que a formação docente depende, em grande parte, de como os professores incorporam em seu fazer pedagógico práticas condizentes a tais diretrizes. . (Gonçalves e Marques, p. 127, 2020)

Investir na formação de professores é um importante caminho para a correção de lacunas históricas contra o povo negro, dando um passo atrás necessário para a correção de lapsos absurdos contra a africanidade. “As DCNERER afirmam que, prioritariamente, os cursos de formação de professores estão obrigados a incluir os conteúdos relacionados à história e à cultura afro-brasileira e africana [...]”.. (Monteiro, 2010, p. 525). As formações pedagógicas devem fazer um paralelo entre a história contada na visão do homem branco eurocentrado, com a história e cultura do homem negro escravizado, trazendo para o presente discussões e reflexões, que irão corroborar no combate ao racismo, uma vez que vamos trazer para o presente fatos esquecidos, propositalmente, na busca de construirmos um futuro melhor das crianças, adolescentes e dos jovens, na sua trajetória de estudos.

A escola como espaço de poder relacionado ao ensino e aprendizado, precisa fazer um retorno histórico ao passado, para isso acreditamos que é preciso fazer uma autocritica na construção de uma consciência restauradora, numa pedagogia que irá reparar as atrocidades cometidas contra os negros no processo educacional brasileiro até os dias atuais, pois mesmo com um arcabouço jurídico que dá todo o amparo legal, para os professores de diferentes áreas do conhecimento explorarem em seus currículos, a história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, ainda há unidades escolares e professores, que não implementaram nas suas práticas tal medida, ou por falta de orientação pedagógica, ou por má vontade, por conta do racismo institucional. De acordo com Monteiro:

[...] Há políticas e programas com maior ou menor investimento de recursos públicos, mas todos, de alguma maneira, encontram resistências relacionadas principalmente ao racismo institucional impregnado nos equipamentos públicos. Em 2013, pouco tivemos a comemorar nos dez anos da aprovação da conhecida Lei 10.639/2003, que determinou a alteração do texto da Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com inclusão dos artigos 26-A e 79-B. Os referidos artigos se referem, respectivamente, à obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana nos currículos das escolas de ensino fundamental e médio e à inclusão do dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, no calendário escolar.[...] (Monteiro, 2010, p. 525).



Uma medida essencial é o investimento na formação de professores, pois estes precisam tomar conhecimento de toda a história que não tiveram a possibilidade ao longo de suas formações, uma vez que muitos desses professores nos cursos de graduação que frequentaram, não obtiveram nenhum conhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira, ou porque suas graduações serem anteriores a lei 10.639/2003, ou por não terem se atualizado nos estudos profissionais, ou por negligência dos sistemas de ensino, na organização do currículo escolar, bem como das formações pedagógicas. A professora Petronilha, nos seus estudos aponta que:

Alguns dos artigos insistem que cursos de graduação, licenciaturas não têm preparado adequadamente, ou simplesmente ignoram a problemática das relações étnico-raciais, como objeto importante de estudo e de práticas pedagógicas. Sugere-se, por exemplo, que se examinem nesses cursos, bem como em outros de formação continuada, para que futuros professores e professores já em exercício aprendam a assumir postura de combate ao racismo, a etnocentrismos e outras discriminações, de maneira efetiva, por meio de instrumentos pedagógicos. (Silva, 2018, p. 135).

Por isso é importante criar nesses profissionais o letramento racial. Num país tão diversificado como o nosso é dever da coordenação pedagógica, da gestão escolar e do professor estarem preparados para debater questões raciais, assim como abordá-las nas ações registradas no planejamento escolar durante todo o ano escolar, não apenas em datas específicas como em 13 de maio ou 20 de novembro. Essa abordagem deve se dar de uma maneira leve e naturalmente, como por exemplo num texto durante a aula de língua portuguesa, que aborde a diferença salarial entre uma pessoa branca e uma pessoa negra, com a mesma formação educacional, ou numa aula de matemática de gráficos, onde a professora de matemática poderá apresentar dados estatísticos do censo sobre a taxa de desemprego ou índices de violência relacionada a população negra, comparada com a branca, ou numa aula de educação física, com a exibição de um curta-metragem mostrando o racismo no esporte, entre outros momentos pedagógicos, que aos poucos irão provocando no estudantes reações positivas no combate ao racismo, promovendo uma educação antirracista, na reconstrução e a valorização da cultura negra, no Brasil. De acordo com Gonçalves e Marques:

Percebemos que grande parte dos coordenadores e alguns professores não cursaram, na formação inicial, alguma disciplina referente à cultura afro-brasileira e africana devido à criação da Lei ser recente. Ainda assim, muitos recorreram aos cursos de pós-graduações a fim de se atualizar e aperfeiçoar suas práticas. Interessante notar que, mesmo com o distanciamento da área de exatas e biológicas nessas questões, alguns professores afirmaram conhecer e trabalhar com a Lei em suas práticas pedagógicas, ainda que não constasse no rol de conteúdos de sua disciplina. Tais afirmativas denotam que esses docentes souberam abrir espaços para refletir o seu trabalho pedagógico e atualizar seus conhecimentos. (Gonçalves e Marques, p. 127, 2020).

É preciso que os conceitos sejam refeitos, para que os preconceitos que estão impregnados em nós sejam desfeitos. Não podemos esquecer que os profissionais da educação foram educados numa sociedade



racista, preconceituosa, homofóbica, xenofóbica, misógina, entre outras. Os pensamentos e atitudes racistas que ainda estão impregnados no nosso imaginário precisam ser discutidos e repensados de uma maneira individual e coletiva, desfazendo os conceitos que foram aprendidos historicamente sobre o povo negro e a sua cultura, no aspecto da negatividade, bem como da inferiorização da cultura e da história afrodescendentes.

Não podemos esquecer que ao pensarmos na escola é importante termos um pensamento coletivo, para a Educação para as Relações Étnico-raciais, na busca de refazermos os conceitos que serão levados para o chão da escola, isto é, com todos os envolvidos no processo educacional, como merendeira, monitora, porteiro, agente de limpeza, professor, coordenador, diretor, estudantes, pais e/ou responsáveis. A escola contemporânea tem que ter além da equidade, uma qualidade efetiva, que acolha sem distinção todos os grupos sociais, pois esses profissionais precisam perceber que suas ações, no interior das unidades escolares, sejam momentos de reflexão para todos, na construção de uma educação antirracista, no ensino diário da ERER, nos variados componentes curriculares, no decorrer do ano escolar, na educação na educação básica. Na perspectiva de Assis e Dias:

A raça, o racismo, o preconceito racial e as desigualdades oriundas desses processos devem ser expostas e problematizadas no ambiente escolar com a intermediação de professores qualificados, com auxílio da direção e da coordenação pedagógica e de forma contínua, já que a educação antirracista requer a mobilização dos sujeitos, sobretudo para os alunos negros para que percebam as relações de poder às quais sua raça está submetida. Por essas razões, a Lei 10.639 de 2003, representa o meio pelo qual poderia se operar tais mudanças. (Assis e Dias, p. 3, 2019)

A escola deve promover momentos práticos na desconstrução de ideologias e estereótipos racistas no cotidiano escolar. Sabemos que não é tarefa fácil, uma vez que envolve uma série de demandas e quebras de paradigmas. Por isso, é importante perceber e compreender, sem que haja dúvidas, a efetivação da Lei 10.639/2003, que introduziu a história e a cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar. “Os artigos 26-A e 79-B da LDB, alterados em 2003 pela Lei 10.639, tornaram obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, na educação brasileira. Essa lei tem um amplo espectro [...]” (Assis e Dias, p. 3, 2019). Temos que nos questionar e responder às seguintes perguntas: A minha escola conhece e aplica a Lei 10.639/2003? Como essa lei é explorada nas formações pedagógicas? Os meus colegas de trabalho executam, nos seus planejamentos a presente lei? Há interdisciplinaridade nas ações que envolvem a história africana e afro-brasileira?

Entre muitas outras perguntas necessárias na busca da aplicabilidade dessa lei, tão importante para a valorização e reconhecimento da identidade dos estudantes negros. As respostas às perguntas descritas são um marco importante, pois a não aplicabilidade das leis que garantem uma educação para as relações étnico-raciais, gera o ferimento de direitos constitucionais, que tende a continuar perpetuando atitudes



racistas, que ocorrem diariamente dentro e fora da sala de aula, no nosso país. Segundo os apontamentos de Assis e Dias (2019):

A dificuldade de implementação das diretrizes oriundas dos arts. 26-A e 79-B da LDB demandaram do Ministério Público ações de fiscalização do cumprimento da lei, já que seu papel Constitucional garante a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis (art. 127, CF/88), esse papel dado a ele pela Constituição lhe conferiu muito prestígio, pois a sociedade passou a contar com essa instituição, pois diante das arbitrariedades contra os direitos de todos, criou-se uma instituição legítima e forte para proteger e punir tais violações, daí sua aproximação com os direitos sociais. É a partir deste novo paradigma que se torna factível entender a atuação do MP/PR na fiscalização da LDB (arts. 26-A e 79-B), pois vem atender ao interesse público, ajudando a construir nossa tão sonhada sociedade livre, justa e solidária. (Assis e Dias, 2019, p. 3-4,)

Conhecer a lei 10.639/03 e a lei 11.645/08 é dever da escola, por meio de seus gestores e coordenadores pedagógicos, sobre a orientação e supervisão dos Sistemas de Ensino, que têm a missão de compartilha-las aos professores e demais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, entretanto ficar somente na teoria não traz o aprendizado necessário, para combatermos o racismo estrutural e o racismo institucional, por isso é importante que a escola disponibilize materiais, para que os profissionais da educação de diferentes áreas do conhecimento, possam acessar, planejar e desenvolver os conteúdos disciplinares, alinhando-os, a educação para as relações étnico-raciais.

É fundamental que tenhamos em mente que a produção de material deve ser realizada pelos próprios estudantes; por isso, não podemos ficar restritos apenas a uma fala na acolhida ou na confecção de cartazes, ou a apresentar aos estudantes a cultura africana e afro-brasileira apenas em datas específicas, como o dia 20 de novembro, dia da Consciência Negra. Desenvolver essas ações é etapa fundamental e não pode deixar de ser explorada permanentemente, porém, temos que reconhecer que o preconceito, a discriminação e o racismo serão amenizados quando o reconhecimento for cotidiano na vida das pessoas. “[...] o maior problema da maioria entre nós parece estar em nosso presente, em nosso cotidiano de brasileiras e brasileiros, pois temos ainda bastante dificuldade para entender e decodificar as manifestações do nosso racismo à brasileira [...] (Monteiro, 2010, p. 527). Por isso, nesse caso, constatamos a obrigatoriedade de as instituições escolares levarem o conhecimento, que começa no chão da escola e se expande para toda a sociedade brasileira.

Não podemos ser ingênuos em pensar que o conhecimento chegará às pessoas por meio de recortes de redes sociais, pela televisão, pela imprensa, entre outros meios de comunicação. Toda a transformação social se dá por meio da escola, logo, percebe-se a necessidade do currículo ser aberto à diversidade étnico-racial sobre a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. É importante destacar que a escola sozinha não consegue reverter situações de racismo, mas sem a escola é impossível que isso aconteça, porque ela é responsável pelo conhecimento que deve ser colocado na sociedade, para que os estudantes



negros vejam, percebam e se sintam pertencentes a todo o processo na construção do saber, como protagonistas das ações da EREER, como nos afirmam Assis e Dias:

Sobre a valorização da diversidade cultural, a meta é que a educação de qualidade seja direito de qualquer pessoa e que a população negra possa por meio da educação sentir-se orgulhosa por seu pertencimento racial, formar uma identidade que reflita sua origem étnico-racial, que a escola permita a autonomia e expressão de sua cultura e valores próprios, o que historicamente não lhes foi dado acesso. Para a realidade dessas transformações, são necessárias pedagogias capazes de atingir a brancos e a negros cada uma com uma função específica. É preciso que o alunado negro usufrua de seus direitos educacionais orgulhosos de seu pertencimento e de sua cultura, assim como aos brancos cabe reconhecer esse povo como influente construtor da sociedade e cultura brasileira, assim como o europeu ou asiático. (Assis e Dias, p. 6, 2019).

Temos presenciado na televisão, no rádio, na internet ou em palestras promovidas por instituições de ensino, por exemplo uma crescente discussão sobre questões raciais, como: violência contra a população negra, casos quase que diários de racismo, entre outros exemplos, entretanto é fundamental que a sociedade brasileira perceba que tais situações, como o racismo, não é somente uma questão da população negra, ou seja, não é um problema somente de negros. A sociedade brasileira precisa reconhecer que esse problema estrutural é dela e que só seremos uma nação forte quando não existirem as desigualdades que excluem grande parte da população brasileira do acesso a serviços básicos previstos na Constituição Federal de 1988, como educação, moradia, segurança etc.

É importante destacar que, quanto mais abordarmos a questão do racismo, mais forte se torna o enfrentamento às suas ações negativas, pois o racismo é estrutural e provoca diversos danos às vítimas; por isso, é fundamental que a escola aborde o racismo desde muito cedo, com a finalidade de formar novos cidadãos que não aceitem qualquer forma de discriminação.

Todas as pessoas, independentemente da sua cor de pele, do gênero e da classe social, devem enfrentar e combater o racismo. Todavia, fica explícito que os indivíduos brancos precisam ter um sentido ético e político, de se colocar no combate ao antirracismo, de uma maneira séria, reconhecendo o seu lugar de pessoa branca no Brasil, dotada de muitos privilégios ao longo de nossa história, uma vez que no contexto das desigualdades e hierarquia racial, a população negra foi excluída por muito tempo da política, da educação e de muitos outros direitos. Portanto, de acordo as Diretrizes Curriculares Nacionais:

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. (Brasil DCN, 2004, p. 4).



A educação para as relações étnico-raciais não deve ficar restrita apenas numa disciplina ou datas específicas, a ARER precisa ocupar lugar específico no PPP – Projeto Político Pedagógico – da unidade escolar, o qual precisa ser construído, por meio de inúmeras discussões, com toda a comunidade escolar, respeitando a diversidade histórico-cultural de todos os autores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais:

Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esboçam nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais. (Brasil DCN, 2004, p. 4).

Por meio das políticas públicas podemos executar o processo de ensino e aprendizagem, que tende a aprimorar e ampliar as discussões e reflexões necessárias para o enfrentamento do racismo, no cotidiano escolar, logo percebe-se a necessidade de desqualificar as práticas curriculares eurocêntricas, uma vez que o currículo escolar brasileiro, contemporâneo, precisa ser contemplado com toda a diversidade histórica e cultural brasileira, negada pela prática do racismo estrutural e institucional, desde o período da colonização do nosso país, até o advento da lei 10.639/2003. De acordo com uma pesquisa realizada pelos Institutos Alana e Geledés - Instituto da Mulher Negra, ambos localizados na cidade de São Paulo-SP, revelou que 71% das Secretarias Municipais de Educação deixam de cumprir a lei 10.639/2003 com efetividade¹, uma vez que realizam pouca ou nenhuma ação voltada para a educação para as relações étnico-raciais, por isso a luta para sua implementação e execução, nas escolas públicas e privadas deve ser permanente, devido à forte resistência na sua efetividade, no dia a dia, das práticas pedagógicas pelo país. Desse modo Gomes (2008), aponta:

A escola e seu currículo são impelidos, na atualidade, a incluir tal discussão não só na mudança de postura dos profissionais da educação diante da diversidade étnico-racial, como também na distribuição e organização dos conteúdos curriculares; para tal, será necessário o investimento na formação inicial e continuada dos professores. No entanto, esse processo não acontecerá apenas pela ação do Estado. Não basta esperarmos pelo MEC e pelas secretarias de educação. Para que a Lei 10.639/03 se efetive, de fato, faz-se necessário que ela também seja tomada como uma reivindicação da categoria docente, assim como já foi feito com tantos outros temas caros aos movimentos sociais e que antes eram excluídos da organização curricular. Isso implica também a cobrança pela efetiva alocação de recursos públicos nos processos e políticas de formação de professores para a diversidade. (Gomes, 2008, p.78)

¹Disponível em: <https://porvir.org/71-das-cidades-nao-cumprem-lei-do-ensino-e-cultura-afro-brasileira/>. Acesso em 16 abr. de 2025.



É importante que a educação para as relações étnico-raciais no ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira seja pilar para as práticas curriculares em todas as disciplinas escolares, sendo um forte caminho para a justiça social, nesse país. É fundamental esclarecer que tal proposta ganha corpo e fundamentação, nas diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais. “Observamos um movimento afirmativo no que se refere à implementação das DCNERER e, que há por parte dos atores da escola o compromisso em educar para a educação das relações étnico-raciais. [...]” (Gonçalves e Marques, p. 127, 2020). As DCNERER delegam as instituições educacionais as providências relacionadas à inclusão nos documentos normativos, tais como: regimento escolar, plano anual de ensino e planejamento escolar, além de conteúdos, objetivos e procedimentos para a sua execução, com a finalidade de combater o racismo e as discriminações, reconhecendo e valorizando a história e cultura africana e afro-brasileira.

4 CONCLUSÃO

Perante o debate desenvolvido acerca da importância das Relações Étnico-Raciais e seus principais conceitos e termos, cabe ressaltar que há uma urgência de se continuar elucidando-os, haja vista a potencialidade destes para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e antirracista. Reconhecemos que pensarmos em “afrocentrismo”, “antirracismo”, “colonialidade do poder”, “descolonialidade”, “etnicidade”, “intercultural” e “pedagogia decolonial” no Brasil, emergem como ferramentas críticas fundamentais para a compreensão das dinâmicas que estão enraizadas e frutificadas no país.

Diante disso, essas ferramentas críticas que se materializam em arcabouços teóricos e legislativos e que nascem a partir da luta, reivindicação e resistência dos movimentos sociais (negro, indígenas, feministas e outros) são fundamentais para criticar e “balançar” a sociedade brasileira. Com isso, a pesquisa em questão buscou demonstrar os caminhos de criação desses termos e conceitos, suas materialidades e frutificações legislativas e sociais.

Para tanto, esses conceitos devem estar presentes nos mais diversos âmbitos sociais e parâmetros curriculares, da educação básica ao ensino superior, no cotidiano, no ordinário e nas datas de destaque das lutas étnico-raciais do Brasil. Para que mais políticas afirmativas e leis sejam aplicadas, para que o índice de violências raciais diminua, para que o direito a diferença seja uma prática, para que autoestimas sejam restauradas e o orgulho racial se sobressaia entre negros/as e indígenas e para que os atravessamentos da colonialidade sejam substituídos pelas potencialidades da descolonialidade e interculturalidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. p. 264.



ASSIS, Liliana Cotinho de; DIAS, Lucimar Rosa. Referentes político–normativos de cumprimento dos Artigos 26-A e 79-B da lei de diretrizes e bases: uma pauta para a igualdade racial nas escolas. **Jornal de Políticas Educacionais**. Jornal de Políticas Educacionais, [S. l.], v. 13, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/61468>. Acesso em: 9 jan. 2025.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 dez. 2024.

BALLESTRIN, Luciana. Colonialidade e democracia. **Revista Estudos Políticos**, v. 5, n. 1. Rio de Janeiro, 27 nov. 2019. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revista_estudos_politicos/article/view/38830/22268. Acesso em: 16 dez. 2024.

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. **Mana**, v. 12, n. 1, p. 39–68, abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/fGbD5TshWKbCXScWRZt9hGH/?lang=pt>. Acesso em: 17 dez. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. **Lei N. 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei N. 9.394/1996, 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 dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 18 dez. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 003/2004, de 10 de março de 2004**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 maio 2004a. Seção 1, p. 19. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em 20 dez. 2024

BRASIL. **Lei N. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei N. 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”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 18 dez 2024.

BODGAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal-PT: Porto Editora, 1994.

DA SILVA, Giovani José. Além do que os olhos vêem: reflexões sobre etnia, etnicidade e identidade étnica – os índios Atikum em Mato Grosso do Sul. **Tellus**, [S. l.], n. 5, p. 95–106, 2014. Disponível em: <https://tellus.ucdb.br/tellus/article/view/69>. Acesso em: 17 dez. 2024.



FILHO, Milton Cordeiro Farias; FILHO, Emílio José Monteiro Arruda. **Planejamento da pesquisa científica**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2013.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 16–35, maio 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2024.

GONÇALVES, Michelly dos Santos; MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. **Desafios e Possibilidades para a Implantação das DCNERER nas Escolas Públicas**. Revista Humanidades e Inovação v.7, n.2, p. 117-128, 2020.

GOMES, Nilma Lino. **A questão racial na escola**: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria Candau (Orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p.167-182, 2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27905>. Acesso em: 14 nov. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. 154 p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12^a. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

LESSER, Jeffrey. **A invenção da brasilidade**: identidade nacional, etnicidade e políticas de imigração. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Maria Elisa Dalmozo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. reimpr. Rio de Janeiro : E.P.U., 2018.

MONTEIRO, Rosana Batista. **A educação para as relações étnico-raciais em um curso de Pedagogia**: estudo de caso sobre a implantação da Resolução CNE/CP 01/2004. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2247?show=full>. Acesso em: 15 dez. 2024.

MONTEIRO, Rosana Batista. Educação permanente em saúde e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações étnico-raciais e para ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Saúde e Sociedade**, v. 25, n. 3, p. 524–534, jul. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/xXgbYkGkxVqd9GvSnrMCqVh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2024.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 18, n. 50, p. 51–66, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9968>. Acesso em: 10 jan. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: CLACSO (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais (Perspectivas latino-americanas). Buenos Aires/Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 117–142.



QUIJANO, Aníbal. Colonialidade e modernidade/racionalidade. In: BONILLO, Heraclio (org.). **Los conquistados**. Bogotá/Colômbia: Tercer Mundo Ediciones, 1992. p. 437–449.

ROMANI, Simone; RAJOBAC, Raimundo. Por que debater sobre interculturalidade é importante para a educação?. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 11, n. 127, p. 65-70, 8 set. 2011. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12715>. Acesso em 03 nov. 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, [S. l.], v. 30, n. 3, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2745>. Acesso em: 10 jan. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro/RJ: Editora 7 Letras, 2009, p. 12-42.

WALSH, Catherine. **Entrelaçando o pedagógico e o decolonial**: lutas, caminhos e sementes da reflexão-ação para resistir, (re) existir e (re) viver. Columbus (EUA): Alter/nativas, 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)**, v. 05, n. 1, p. 6-39, jan.-jul., 2019.