



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE ARTES HUMANIDADES E LETRAS  
PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL E TERRITÓRIOS**

MARIA LUIZA OLIVEIRA DOS SANTOS

**21 ANOS DA LEI 10.639/03: ANÁLISE DAS DUAS DÉCADAS DA LEI E  
AS DESIGUALDADES RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE  
MUNICIPAL DE SALVADOR**

CACHOEIRA –BAHIA  
2024

MARIA LUIZA OLIVEIRA DOS SANTOS

**21 ANOS DA LEI 10.639/03: ANÁLISE DAS DUAS DÉCADAS DA LEI E  
AS DESIGUALDADES RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE  
MUNICIPAL DE SALVADOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social e Territórios (POSTERR), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como requisito obrigatório para obtenção do Título de Mestra em Política Social e Territórios

Orientadora: Profa. Dr<sup>a</sup>. Dyane Brito Reis

CACHOEIRA –BAHIA  
2024

---

S237a Santos, Maria Luiza Oliveira dos.

21 anos da Lei 10.639/03: análise das duas décadas da lei e as desigualdades raciais na educação básica da rede municipal de Salvador. / Maria Luiza Oliveira dos Santos. Cachoeira, BA, 2024.  
130f.:il.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Dyane Brito Reis Santos

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Artes Humanidades e Letras, Programa de Pós-Graduação em Política Social e Territórios, 2024.

1. Discriminação na Educação. 2. Crianças negras - Educação – Salvador (BA). 3. Escolas – Aspectos Sociais – Salvador (BA). 4. Racismo na educação. I. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Artes, Humanidades e Letras. II. Título.

CDD: 370.193498142

---

Ficha elaborada pela Biblioteca do CAHL - UFRB.

Responsável pela Elaboração – Juliana Braga (Bibliotecária – CRB-5/  
1396)

(Os dados para catalogação foram enviados pelo usuário via formulário eletrônico)

**MARIA LUIZA OLIVEIRA DOS SANTOS**


**21 ANOS DA LEI 10.639/03: ANÁLISE DAS DUAS DÉCADAS DA  
LEI E AS DESIGUALDADES RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA  
REDE MUNICIPAL DE SALVADOR**

Dissertação submetida à avaliação para obtenção do grau de Mestre em Serviço Social do Programa de Pós-Graduação em Política Social e Territórios da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Cachoeira, 12 de junho de 2024.

EXAMINADORES:

Prof. Dra. Dyane Brito Reis (UFRB – Orientadora)

Documento assinado digitalmente  
 **DYANE BRITO REIS SANTOS**  
Data: 24/06/2024 20:56:45-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

Prof. Dr. Rodrigo Ednilson de Jesus (UFMG – Examinador)

---

Prof. Dra. Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus (CECULT/UFRB –  
Examinadora)

Documento assinado digitalmente  
 **RITA DE CÁSSIA DIAS PEREIRA DE JESUS**  
Data: 25/06/2024 09:41:23-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

Prof. Dra. Sílvia de Oliveira Pereira (UFRB – Examinadora)

Documento assinado digitalmente  
 **SÍLVIA DE OLIVEIRA PEREIRA**  
Data: 26/06/2024 10:17:29-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

CACHOEIRA/BA2024

## LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

<b>Gráfico 1</b>	Taxa de homicídios de negros e de não negros a cada 100 mil habitantes dentro destes grupos populacionais – Brasil (2011-2021).....	<b>Pág. 82</b>
<b>Gráfico 2</b>	Taxa de homicídios de negros por Unidades Federativas - Brasil (2021).....	<b>Pág. 83</b>
<b>Quadro 1</b>	Artigos selecionados com base nos descritores pesquisados....	<b>Pág. 24</b>
<b>Quadro 2</b>	Recorte Plano Plurianual PPA 2020 – 2023 – Ementa .....	<b>Pág. 73</b>
<b>Quadro 3</b>	Recorte Plano Plurianual PPA 2020 – 2023 – Meta e Iniciativas.....	<b>Pág. 73</b>
<b>Quadro 4</b>	Eixo 3 – Educação – Diretriz 1.....	<b>Pág. 94</b>
<b>Quadro 5</b>	Eixo 3 – Educação – Diretriz 2.....	<b>Pág. 95</b>
<b>Quadro 6</b>	Proposta de ações para uma educação antirracista na SMED....	<b>Pág.118</b>

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Conexão para ações afirmativas.....	<b>Pág. 54</b>
<b>Figura 2</b>	Taxa de homicídios por UF – Brasil (2021) .....	<b>Pág. 80</b>
<b>Figura 3</b>	Violência contra pessoas negras .....	<b>Pág. 81</b>
<b>Figura 4</b>	Documento “Escola, Arte e Alegria” .....	<b>Pág. 85</b>
<b>Figura 5</b>	Teia referencial de propostas educacionais.....	<b>Pág. 87</b>
<b>Figura 6</b>	Fluxograma do Nuper .....	<b>Pág. 92</b>
<b>Figura 7</b>	Documento Referencial Curricular - Educação Infantil.....	<b>Pág. 97</b>
<b>Figura 8</b>	Documento Referencial Curricular - Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	<b>Pág. 97</b>
<b>Figura 9</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais (2005) .....	<b>Pág.104</b>
<b>Figura 10</b>	Diretrizes Curriculares do município de Salvador – Bahia (2005) .....	<b>Pág.107</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ABPN</b>	Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CEAO/ CEAFRO</b>	Centro de Estudos Afro-Orientais
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>DIEESE</b>	Departamento Intersindical de Estatística de Estudos Socioeconômicos
<b>DOM</b>	Diário Oficial do Município de Salvador
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>ERER</b>	Educação para as Relações Étnico-Raciais
<b>FACED</b>	Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia
<b>FBSP</b>	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
<b>FIEMA</b>	Fundo Municipal para o Desenvolvimento Humano e Inclusão Educacional de Mulheres Afrodescendentes
<b>FNB</b>	Frente Negra Brasileira
<b>IAT</b>	Instituto Anísio Teixeira
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IPEA</b>	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
<b>LDB</b>	Leis de Diretrizes e Bases
<b>LDBEN</b>	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>NCAB</b>	Núcleo de Cultura Afro Brasileira
<b>NEPEC</b>	Núcleo de Pesquisa em Currículo
<b>NGR</b>	Núcleos de Gerências Regionais

<b>NUPER</b>	Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PCRI</b>	Plano Municipal do Programa de Combate ao Racismo Institucional
<b>PPA</b>	Plano Plurianual
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>RMS</b>	Rede Municipal de Salvador
<b>SEMUR</b>	Secretaria Municipal de Reparação
<b>SEPPIR</b>	Secretaria de Promoção de Igualdade Racial
<b>SMED</b>	Secretaria de Educação do Município de Salvador
<b>UFBA</b>	Universidade Federal da Bahia
<b>UFRB</b>	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
<b>UNEB</b>	Universidade do Estado da Bahia
<b>MNU</b>	Movimento Negro Unificado
<b>TEN</b>	Teatro Experimental Negro



*Dedico este trabalho a todos que me apoiaram nesta caminhada e, principalmente, aos que vieram antes de mim e a toda a minha família.*

*A estrada para a paz e a igualdade  
é pavimentada com a compreensão e o respeito  
pelas nossas origens étnicas.*

(Martin Luther King Jr.)

## RESUMO

Após transcorridos vinte e um anos da aprovação da Lei nº 10.639/ 03, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana no âmbito da escola, esse importante dispositivo continua no centro do debate nacional acerca das relações étnico-raciais e do papel dos sistemas de educação, nas diversas esferas, numa busca pela igualdade racial, considerando os espaços de aprendizagem como palco no qual se processam mudanças no aspecto do racismo institucional que se instaurou na sociedade brasileira. Com isso, a escola sinaliza aos órgãos governamentais a urgência para a concepção e aplicabilidade no que tange às políticas afirmativas em prol dos direitos de reparação à comunidade de negros e afrodescendentes, diante da sua contribuição na formação do povo brasileiro e no desenvolvimento do País, tendo na cidade de Salvador-Bahia a mais importante representatividade do povo negro, que, mesmo na contemporaneidade, carrega marcas históricas de preconceito, discriminação e invisibilidade, sobretudo no seio da escola. Ancorado nesse entendimento, o objetivo central, na presente dissertação, consistiu em analisar como as Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana se articulam com a Lei 10.639/03, de modo a promover uma política afirmativa de igualdade racial no âmbito da educação no município de Salvador-Bahia, trazendo inferências sobre a estrutura educacional da rede de ensino, bem como a temática da racialidade nos currículos escolares soteropolitanos. O desenho metodológico constitui-se de uma pesquisa histórico-documental, tomando por base tanto o caráter bibliográfico, via consultas em teses, dissertações e artigos científicos, quanto à análise de textos constitucionais, leis, decretos, estatutos, diretrizes, planos, entre outras propostas que regem a educação do município de Salvador-Bahia, elegendo-se, para tanto, um arcabouço teórico defendido por educadores e militantes dos movimentos negros, a fim de responder à problemática inicial da investigação. Como resultado, o estudo apontou que, na Rede Municipal de Educação de Salvador, a articulação entre os documentos institucionais que norteiam a prática educativa e as determinações preconizadas na Lei 10.639/ 03 somente será alcançada a partir de políticas afirmativas qualificadas, de uma adequação no currículo oficial da rede e de uma reestruturação no cenário da escola, o que pode ocorrer, inicialmente, por meio de programas efetivos de formação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, a fim de que se sejam garantidos aos estudantes os direitos relativos a uma identidade e a uma história legalmente constituídas.

**Palavras-chave:** Lei nº10.639/03. Relações étnico-raciais. Políticas afirmativas. Diretrizes Curriculares. Rede Municipal de Educação de Salvador

## ABSTRACT

Twenty years after the approval of Law n° 10.639/03, which makes teaching about Afro-Brazilian and African History and Culture mandatory at school, this important device remains at the center of the national debate about ethnic-racial relations and the role of education systems, in different spheres, in a search for racial equality, considering learning spaces as a stage on which changes are processed in the aspect of institutional racism that has established itself in Brazilian society. With this, the school signals to government bodies the urgency for the conception and applicability regarding affirmative policies in favor of the rights of reparation for the black and Afro-descendant community, given their contribution to the formation of the Brazilian people and the development of the country, with the city of Salvador-Bahia having the most important representation of black people, who, even in contemporary times, carry historical marks of prejudice, discrimination and invisibility, especially within schools. Anchored in this understanding, the central objective, in this dissertation, consisted of analyzing how the Curricular Guidelines for the Inclusion of Afro-Brazilian and African History and Culture articulate with Law 10.639/03, in order to promote an affirmative policy of racial equality within the scope of education in the municipality of Salvador-Bahia, bringing inferences about the educational structure of the teaching network, as well as the theme of raciality in school curricula in Salvador. The methodological design consists of historical-documentary research, based on both the bibliographic character, via consultations in theses, dissertations and scientific articles, and the analysis of constitutional texts, laws, decrees, statutes, guidelines, plans, among others. proposals that govern education in the municipality of Salvador-Bahia, choosing, for this purpose, a theoretical framework defended by educators and activists of the black movements, in order to respond to the initial problem of the investigation. As a result, the study pointed out that, in the Municipal Education Network of Salvador, the articulation between the institutional documents that guide educational practice and the determinations recommended in Law No. 10,639/03 will only be achieved through qualified affirmative policies, an adequacy in the network's official curriculum and a restructuring of the school scenario, which can occur, initially, through effective training programs for those involved in the teaching and learning process, so that students are guaranteed the rights relating to to a legally constituted identity and history.

**Keywords:** Law n° 10.639/03. Ethnic-racial relations. Affirmative policies. Curricular Guidelines. Salvador Municipal Education Network

## RESUMEN

Veinte años después de la aprobación de la Ley nº 10.639/03, que hace obligatoria la enseñanza de la Historia y la Cultura Afrobrasileña y Africana en la escuela, este importante dispositivo sigue en el centro del debate nacional sobre las relaciones étnico-raciales y el papel de los sistemas educativos, en diferentes ámbitos, en la búsqueda de la igualdad racial, considerando los espacios de aprendizaje como un escenario en el que se procesan cambios en el aspecto del racismo institucional que se ha instalado en la sociedad brasileña. Con esto, la escuela señala a los órganos de gobierno la urgencia de la concepción y aplicabilidad de políticas afirmativas a favor de los derechos de reparación de la comunidad negra y afrodescendiente, dada su contribución a la formación del pueblo brasileño y al desarrollo del país, siendo la ciudad de Salvador-Bahía la que tiene la representación más importante de personas negras, quienes, incluso en la época contemporánea, cargan con marcas históricas de prejuicios, discriminación e invisibilidad, especialmente dentro de las escuelas. Anclado en esta comprensión, el objetivo central de esta disertación consistió en analizar cómo las Directrices Curriculares para la Inclusión de la Historia y la Cultura Afrobrasileña y Africana se articulan con la Ley 10.639/03, con el fin de promover una política afirmativa de igualdad racial en el seno de el alcance de la educación en el municipio de Salvador-Bahía, trayendo inferencias sobre la estructura educativa de la red docente, así como el tema de la racialidad en los currículos escolares de Salvador. El diseño metodológico consiste en una investigación histórico-documental, basada tanto en el carácter bibliográfico, mediante consultas en tesis, disertaciones y artículos científicos, como en el análisis de los textos constitucionales, leyes, decretos, estatutos, lineamientos, planes, entre otros. educación en el municipio de Salvador-Bahía, eligiendo, para ello, un marco teórico defendido por educadores y activistas del movimientos negros, con el fin de responder al problema inicial de la investigación. Como resultado, el estudio señaló que, en la Red Municipal de Educación de Salvador, la articulación entre los documentos institucionales que orientan la práctica educativa y las determinaciones recomendadas en la Ley nº 10.639/03 sólo se logrará a través de políticas afirmativas calificadas, una adecuación en el currículo oficial de la red y una reestructuración del escenario escolar, que puede ocurrir, inicialmente, a través de programas efectivos de formación de quienes intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de modo que a los estudiantes se les garanticen los derechos relativos a una identidad y a una historia legalmente constituidas.

**Palabras clave:** Ley nº 10.639/03. Relaciones étnico-raciales. Políticas afirmativas. Lineamientos Curriculares. Red Educativa Municipal de Salvador

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
A) Percepções Iniciais sobre a Lei 10.639/03.....	13
B) Do meu lugar de Pesquisadora.....	16
C) Uma Proposta de Metodologia para assentar o nosso objeto.....	22
<b>1 EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL: CONTEXtualIZAÇÃO HISTÓRICA E CONTEMPORÂNEA.....</b>	<b>31</b>
1.1 O NEGRO E A EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA.....	34
1.2 SÉCULO XX E AS LUTAS POLÍTICAS POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	40
1.3 AÇÃO AFIRMATIVA EM EDUCAÇÃO COM FUNDAMENTO NA LEI Nº 10.639/03.....	42
<b>2 ENTRE A IDEALIZAÇÃO E A REALIDADE: REFLEXÕES SOBRE OS 21 ANOS DA LEI Nº 10.639/03.....</b>	<b>44</b>
2.1 PREPARANDO OS CAMINHOS PARA A LEI Nº 10.639/03.....	45
2.2 A LEI 10.639 E A RUPTURA DO PENSAMENTO COLONIAL.....	52
2.3 OS DESDOBRAMENTOS DA LEI Nº 10.639 NO CURRÍCULO E SUAS MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES COMO FUNDAMENTO SOCIOEDUCATIVO.....	58
<b>3 EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS NA BAHIA: UMA HISTÓRIA QUE PRECISA SER CONTADA.....</b>	<b>66</b>
3.1 BAHIA: CULTURA E IDENTIDADE NEGRAS EM UM ESTADO PLURAL.....	70
3.2 A BAHIA NO CONTEXTO DO MAPA DA VIOLÊNCIA E AS IMPLICAÇÕES COM A EDUCAÇÃO E AS RELAÇÕES RACIAIS.....	79
<b>4 PERCURSO ANALÍTICO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANAS NOS CURRÍCULOS ESCOLARES BAIANOS: ENFOQUE NO MUNICÍPIO DE SALVADOR-BAHIA.....</b>	<b>84</b>
4.1 AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM SALVADOR-BAHIA.....	84
4.1.1 Criação de dispositivos legais para o cumprimento da Lei 10.639/ 03, em Salvador-Bahia.....	85
4.1.2 Referenciais curriculares e formação étnico-racial na rede municipal de Salvador – Bahia.....	103
<b>CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>110</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>121</b>

## INTRODUÇÃO

*“Somos entrelaçados  
como as cores de um arco-íris,  
onde cada tom é essencial para pintar  
a verdadeira imagem da humanidade.”*

(Maya Angelou)

### A) Percepções Iniciais sobre a Lei 10.639/03

Ao afirmar que a Lei 10.639/03 “[...] proporciona uma oportunidade para a ampliação do conhecimento e para o estabelecimento de diálogo [...]”, a relatora e conselheira da Lei, Prof<sup>a</sup> Petronilha Beatriz da Silva (2023), convoca toda a sociedade brasileira para refletir sobre uma temática que foi, durante séculos, silenciada e ignorada na sua relevância. Em outras palavras, esse importante instrumento legal não pode ser apenas uma referência pontual para eventos de mobilização para a igualdade racial no Brasil, mas sim um elemento de contínuos debates e atualizações com vistas às mudanças necessárias que emergem no cotidiano social, no qual se inclui, por excelência, a escola.

Cabe a ressalva de que neste trabalho não é incorporada a Lei 11.645/08, 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” em sua investigação, tendo sido um direcionamento adotado pela pesquisa em função da centralização que se pretende oferecer ao estudo da temática étnico-

racial dos povos africanos, somando-se ao fato de ser ela um marco histórico para a educação brasileira.

A Lei 10.639, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade a temática História e Cultura Afro-Brasileira e dá outras providências” (Brasil, 2003), completa 21 anos em 2024, e é inegável a contribuição desse instrumento, para que mudanças importantes despontassem na educação brasileira.

Conforme explicita o Parecer nº 003/2004, do Conselho Nacional de Educação (CNE), das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, há um enfoque da política curricular quando da divulgação e produção de conhecimentos, formação de atitudes, posturas e valores que promovam a educação de cidadãos orgulhosos de sua herança étnico-racial, incluindo

descendentes de africanos, povos originários, europeus e asiáticos. Assim, o texto do supracitado Parecer é amplo, ao valorizar a grandeza multicultural que reside no Brasil.

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.

A ideia é preparar as pessoas para ajudar a construir uma nação democrática, garantindo que todos tenham os mesmos direitos e que as identidades sejam valorizadas, promovendo a igualdade e o respeito nas relações. Para que a Lei 10.639/03 seja implementada, são necessários os seguintes: mais pesquisas sobre relações raciais; maior conscientização dos professores sobre a importância do tema étnico-racial para a sociedade brasileira sem discriminação; e formação de professores sobre o assunto. Tais critérios foram delineados, a fim de que fossem respeitadas as diversidades culturais existentes no território brasileiro.

No cenário político do Movimento Negro, no século XX, e de outras entidades das esferas da sociedade civil, já efervescia o ambiente de cobrança por ações afirmativas na educação e no seu currículo que representassem, efetivamente, a inserção da História da África nos diversos segmentos do sistema educacional do Brasil. Trata-se de uma ação afirmativa com recorte racial, de extrema necessidade, dada a invisibilidade ou sub-representação da população negra em diversas esferas, das quais podemos citar os livros didáticos, os espaços de poder político e econômico e porque não dizer, os espaços de representação no mundo das artes de grande mídia. Para além disso, devemos citar também a exclusão ou mesmo a *inclusão excludente*, a que a população negra foi submetida, durante décadas, no sistema educacional brasileiro.

Sobremaneira no campo da educação, essas reivindicações pautavam-se contra a discriminação racial e a veiculação de ideias racistas nos espaços escolares, na busca por melhores condições de acesso ao ensino pelos povos afrodescendentes, pelo redimensionamento dos currículos escolares, com a valorização da cultura negra na história do Brasil – para tanto, introduzindo matérias como história da África e línguas africanas – e



também pela participação dos/as negros/as na elaboração dos currículos em todos as modalidades de ensino (Almeida *et al.*, 2018).

O panorama dos movimentos, Leis e Ações Afirmativas nas questões étnico-raciais remonta três séculos que se seguiram ao momento da Lei Áurea. Ao longo da história do Brasil, as desigualdades sociais profundas foram evidentes, especialmente entre os grupos que foram discriminados e marginalizados no passado. Embora significativa, a abolição da escravatura não foi suficiente para garantir equidade e inclusão à população negra e a outros grupos desfavorecidos. É o que revela o estudo realizado por Cynthia Veiga (2008) acerca da instrução dos pobres naquele período.

(...) criança pobre é em geral objeto de estudo de quem investiga instituições destinadas especialmente a elas, tais como orfanatos, asilos, escolas de aprendizagem de ofícios. (...) Embora ainda não tenhamos dados quantitativos precisos sobre a frequência de crianças negras na escola das primeiras décadas republicanas, as mais variadas imagens sobre crianças nos grupos escolares denotam um número majoritário de crianças brancas (Veiga, 2008, p. 503).

Na educação, as políticas afirmativas de cunho étnico-racial visam, entre outras coisas, permitir que os negros participem de concursos públicos e instituições de ensino superior. No que diz respeito à Lei 10.639/03, é inquestionável que a afirmação e a apreciação das culturas afro-brasileira e africana contribuem para uma educação mais inclusiva, plural e diversa, pois os grandes esforços dos diferentes grupos étnicos para uma educação mais inclusiva, plural e diversa, na medida em que é reconhecido o grande contributo de diferentes grupos étnicos para a construção da sociedade brasileira.

O Brasil tem enfrentado desafios constantes para desenvolver políticas afirmativas e reparatórias que possam diminuir as disparidades sociais. A resistência à implementação dessas políticas, muitas vezes motivada por preconceitos e resistência à mudança, faz com que as ações transcorram de forma lenta frente às demandas urgentes. No entanto, avanços significativos têm sido alcançados ao longo dos anos. A emergência de movimentos sociais, o trabalho de grupos ativistas e o aumento da consciência da sociedade sobre a necessidade de igualdade têm estimulado a discussão e o desenvolvimento de políticas destinadas a promover a justiça social.

A Lei 10.639/03 marcou um avanço significativo no ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas para combater o racismo, a discriminação e a exclusão social que afetaram a população negra do país. Além disso, tornou-se um marco fundamental para iniciativas de afirmação educacional porque trouxe a necessidade de discutir e valorizar a história e a cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. Assim, a legislação visa

desconstruir preconceitos e estereótipos na sociedade e resgatar a contribuição do povo negro para a formação da identidade e da cultura brasileiras.

Após vinte e um anos da adoção da Lei 10.639/ 03, é razoável discutir seus efeitos. O presente estudo visa investigar como as Diretrizes Curriculares para Inclusão da História e Cultura Afrobrasileira e Africana se relacionam com a Lei 10.639/ 03, em seu objetivo de promover uma política afirmativa de igualdade racial no âmbito da educação no Município de Salvador, Bahia.

## **B) Do meu lugar de Pesquisadora**

Considero importante apresentar a relação entre a pesquisadora e o objeto da pesquisa, o traçado metodológico que norteou a investigação temática, bem como uma breve descrição das partes que compõem esta dissertação. Desse modo, cabe explicar a maneira como me insiro na discussão dessa temática que, devo dizer, se processa por diversos modos em diversos períodos da minha trajetória de estudante e mais tarde como Educadora e Gestora Escolar na Rede Municipal de Salvador.

Minha trajetória de vida é moldada pelas escolhas que fiz até este momento, as quais não aconteceram aleatoriamente, mas sim como resultado de uma jornada marcada por uma dimensão dialética que me levou a reconstruir constantemente minhas experiências diárias e a minha compreensão do mundo. É uma dimensão contraditória, fruto de várias interpelações e atravessamentos, com importantes contributos na legitimação dos meus conceitos, valores e ações, e acredito que isso me tornou uma educadora crítica. Minha essência é ser uma profissional da educação, pois acredito que esse instrumento tem um papel político importante, capaz de conduzir a uma pedagogia libertadora e humanista, na esteira de pensadores e educadores que defendem uma educação transformadora, a exemplo de Paulo Freire.

Na minha jornada a constituição familiar desempenhou um papel fundamental. Cresci compreendendo que minha identidade está enraizada em bases ancestrais de origem afro, transmitidas principalmente pela minha mãe, uma mulher nordestina e negra, nascida em Salvador, que migrou para o Rio de Janeiro na década de 1960, em busca de uma vida melhor, mas deparou-se com um território marcado pelo racismo e pelo regionalismo que se mantêm até os dias atuais. Para minha mãe, mulher retinta, o racismo se apresentou como uma barreira implacável, limitando suas oportunidades de emprego e, conseqüentemente, sua ascensão

social. Esse contexto também reforçou a discussão acerca da interseccionalidade<sup>1</sup>, visto que ela enfrentava múltiplas opressões pela sua condição de mulher, negra, pobre e nordestina, fatores estes que contribuíram para sua marginalização.

Apesar dos entraves, meus pais sempre priorizaram a educação dos filhos como uma forma de superar os obstáculos e alcançar melhores condições de vida. No período em que morávamos no Rio de Janeiro, o acesso à educação e a possibilidade de ingressar na universidade eram vistos como atos de resistência para pessoas negras e de classes empobrecidas, logo, vulneráveis. Entende-se por que, então, nessa época, investir na educação representava a chave para romper com a desigualdade socioeconômica.

Embora tenha enfrentado dificuldades financeiras e barreiras ao longo da minha vida escolar, meus pais sempre acreditaram que a educação poderia proporcionar um futuro melhor, além de desenvolver nosso pensamento crítico. Estudar e ingressar na universidade eram objetivos que nos impulsionavam a resistir e buscar superar as adversidades.

Por volta dos anos de 1980, toda a família fixou residência em Salvador, onde continuamos enfrentando desafios econômicos. No entanto, o foco em nossa formação educacional persistiu como uma maneira de romper com essas barreiras que nos cercavam. Mesmo com avanços na área educacional, especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o acesso à educação superior nos anos de 1990 ainda era um caminho estreito para a população negra e de baixa renda.<sup>2</sup>

Em nossa experiência no Rio de Janeiro, deparamo-nos com desafios e experiências diversas, permitindo-nos perceber como eram grandes as diferenças socioculturais entre Salvador e o Rio. Ao aprofundar as pesquisas sobre as razões dessa indiferença carioca em relação aos nordestinos, compreendi que o regionalismo estava presente em diversos locais do país, mas especialmente no Sudeste e Sul, onde a discriminação contra nordestinos, indígenas e afro-brasileiros era, ou ainda é, mais acentuada.

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, utilizamos o termo interseccionalidade, a partir do conceito difundido por Collins e Bilge (2016). Para essas autoras, a interseccionalidade é uma maneira de compreender e analisar a complexidade do mundo nas pessoas e em experiências humanas. Os eventos e as condições de vida social e política são formados por muitos fatores diferentes e que mutuamente se influenciam. Quando se trata de desigualdade social, vida e organização do poder em uma dada sociedade, há divisão social, seja de raça, gênero ou classe, mas existem muitos eixos que trabalham juntos. A interseccionalidade, como uma ferramenta analítica, dá às pessoas um melhor acesso à complexidade do mundo e de si mesmos.

<sup>2</sup> O direito constitucional brasileiro de todo cidadão à educação é consagrado como um dos pilares fundamentais da sociedade e do desenvolvimento nacional. Presente no texto da Constituição Federal de 1988, esse direito estabelece a obrigatoriedade do Estado em garantir o acesso à educação de qualidade a todos os brasileiros, de forma igualitária e inclusiva. A Constituição reconhece a educação como um direito social, assegurando a oferta de ensino em todos os níveis, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, em instituições públicas e privadas.

Nossa família sempre teve expectativas similares para os três filhos: prosseguir com os estudos, com o propósito de transformação para uma vida melhor. Assim, por meio de diferentes perspectivas, eu e meus irmãos adentramos o mundo universitário, quando já nos encontrávamos em Salvador. E por essa via de formação, pude realizar o vestibular para o curso de Pedagogia na Universidade Federal da Bahia (UFBA) na década de 1990. Ressalto que eu e meus irmãos fomos os primeiros da família a ingressar em uma universidade pública, a renomada Universidade Federal da Bahia, feito que nos fazia motivo de orgulho para a família.

Contudo, apesar de todo o encantamento desse ingresso, foi nesse momento, diante do que ia conhecendo e aprendendo sobre a educação brasileira, que comecei a questionar a educação básica oferecida no nosso País. No contato com as obras de Paulo Freire, percebi que a prática pedagógica dominante reproduzia uma concepção hegemônica, negligenciando a perspectiva crítica e política dos estudantes em seus planejamentos.

A escolha pelo curso de Pedagogia não foi uma casualidade. Desde a adolescência, já nutria interesse por essa área e via na educação uma maneira de contribuir para práticas pedagógicas mais inclusivas. Embasada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e nos ensinamentos de Paulo Freire, prossegui na defesa de uma educação contra-hegemônica, que ultrapassasse os limites da escola e que fosse plural e democrática. Ao iniciar meu curso na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED), em 1992, ampliei minha visão de mundo e passei a ter um olhar mais atento para os processos educativos e os fundamentos que sustentam a educação brasileira.

A convivência no ambiente acadêmico do curso de Pedagogia e em outros espaços universitários dos *campi* da UFBA me possibilitou perceber a existência de elementos ocultos nessas instituições de ensino. As minhas inquietações pautavam-se na busca por entender a pouca representatividade de pessoas negras nos cursos oferecidos pela Universidade Federal da Bahia.

Quando iniciei minha jornada de estudante universitária, a temática étnica racial, o racismo, a relação destes com a falta de representatividade negra na Universidade ou até sobre as dimensões interseccionais, como raça e gênero, ainda eram discutidos de forma muito tímida ou, mesmo, inexistente. Aqui cabe considerar que já haviam pesquisas sendo realizadas em nível de pós-graduação que tratavam desse tema, a exemplo dos realizados por Delcele Mascarenhas Queiroz (2001) na própria FACED.

Nas minhas reflexões sobre o tema, entendi o que muitos autores já chamavam de “racismo velado” e como ele se expressava em alguns espaços, incluindo aí o ambiente acadêmico. A escassa presença de estudantes negros nos cursos considerados elitizados, como

Medicina, Direito, Administração e Engenharia, também são problematizadas sobretudo quando comparada ao número de estudantes pretos e pobres em cursos de menor prestígio social. A FACED era a unidade da UFBA onde havia um número mais significativo de colegas negros, demonstrando uma realidade menos distante da representatividade racial.

Em 1990, ingressei no Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Currículo, Cultura e Comunicação (NEPEC), da Faculdade de Educação da UFBA cuja experiência abriu as portas para o universo da investigação acerca do currículo, especialmente em relação à multirreferencialidade. Trabalhava com pesquisa no campo do currículo, explorando temas como o currículo oculto, a multi e a trans-referencialidade. No entanto, era perceptível uma lacuna significativa no concernente às questões raciais no âmbito universitário, embora houvesse uma representação considerável de mulheres negras no ambiente da Faculdade de Educação da UFBA.

Ainda sobre a minha caminhada, retomo aqui ao período de 2004, quando ingressei na Rede Municipal de Ensino em Salvador como professora e passei a ter um contato mais próximo com a formação na Educação Básica, e a partir de 2006, com os programas de Educação para Jovens e Adultos (EJA), *locus* predominantemente composto por estudantes que tiveram seus percursos acadêmicos de alguma forma interrompidos ou impedidos de continuidade seja pelas múltiplas repetências ou pela necessidade de assunção de obrigações familiares que os afastaram da escola.

Essa experiência foi significativa, pois, na condição de pedagoga e pesquisadora, pude perceber, de forma concreta, como uma educação comprometida em promover mudanças sociais, políticas e econômicas contribui para a formação de sujeitos críticos, humanos e emancipados. Essa vivência singular teve um impacto em minha identidade, como educadora que sempre acreditou no conhecimento como motor transformador, tanto para a minha formação acadêmica quanto para os indivíduos e à sociedade, na sua integralidade.

O meu percurso acadêmico, inicialmente, me levou ao universo da Educação Básica, notadamente na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Importante considerar que esse contexto foi marcado por uma ausência de práticas formalizadas por professores e de materiais didáticos que abordassem, de forma adequada, temáticas interculturais ou raciais, cuja temática era, muitas vezes, relegada a caminhos periféricos, sob o estigma de ser invisível ou inexistente, nunca assumindo o lugar de centro nos debates que se firmavam na academia.

Aliado a essa constatação e trazendo o que nos faz refletir Munanga (2005) a presença do preconceito arraigado na mentalidade dos professores, aliada à sua falta de habilidade em lidar de maneira profissional com diversidade, juntamente com o teor discriminatório dos

materiais didáticos e a existência de relações preconceituosas entre os alunos de diferentes origens étnico-raciais e sociais, resultam em um ambiente desestimulante para os alunos negros, afetando negativamente seu processo de aprendizagem.

Ainda no âmbito dessa análise, os marcadores raciais evidenciam que a maioria dos alunos da Rede Municipal de Salvador é formada por pessoas negras e pardas, e, em grande parte dessa estatística, composta por mulheres. No caso das alunas da EJA, tratava-se de mulheres que, via de regra, desenvolviam trabalhos informais sem acesso aos direitos trabalhistas, seja de faxina, seja de diaristas, nas casas situadas em regiões mais elitizadas no entorno do bairro onde moravam e estudavam, São Cristóvão, em Salvador. Essa realidade trouxe inquietações e questionamentos sobre a educação que estávamos oferecendo em nossas escolas públicas de Ensino Básico, a saber: Qual currículo estamos desenvolvendo para a formação dos alunos? Para quem é destinada a educação formal? Quais discussões estão sendo promovidas em sala de aula sobre a interseccionalidade de raça, gênero e sexualidade?

As indagações apresentadas por Oliveira e Ferrari (2018) foram cruciais nesse processo:

Estudos no campo do currículo têm mostrado como ao longo da história ele tem se constituído como masculino e branco. As inclusões, exclusões, jogos de verdade inventadas por esses currículos ao passar por tensionamentos podem fazer pensar práticas generificadas, racistas e heteronormativas. Problematizar os currículos significa, portanto, criar outros vínculos entre esses grupos que não exercem poder e são silenciados e negados (Oliveira; Ferrari, 2018, p. 28).

Essas questões alimentaram minha vontade de empreender mudanças na sala de aula na Rede Municipal de Ensino de Salvador, e que tal propósito fosse além da formalização do currículo. Queria conceber uma abordagem de questões que considerassem a diversidade étnico-racial dos alunos com os quais tive, e tenho contato, no meu campo de trabalho, diariamente.

É, portanto, diante desse panorama que surge meu interesse em investigar a Lei 10.639/03 e analisar como a educação pode, efetivamente, exercer seu papel, enquanto objeto de uma política pública<sup>3</sup> transformadora e ressignificadora de direitos. Nessa ótica, o que move é a possibilidade de abordar alguns aspectos que impactam nas temáticas interculturais e raciais,

---

<sup>3</sup> De acordo com o entendimento de Celina Souza (2006, p. 25), “do ponto de vista teórico-conceitual, a política pública em geral e a política social em particular são campos multidisciplinares, e seu foco está nas explicações sobre a natureza da política pública e seus processos”. Por conta disso, neste trabalho se faz pertinente a presença de uma teoria geral da política pública, como uma síntese das teorias construídas no campo da sociologia, da ciência política e da economia. Celina Souza reforça ainda que “as políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade” (ibid.).

tendo como objetos de análise a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador. A análise se dá na perspectiva de compreender a articulação entre esses dois elementos que considero fundamentais para o tratamento da temática étnico-racial nas práticas educativas, dada a sua importância na formação da identidade dos alunos, em relação à história da África e dos povos africanos, bem como no legado do povo negro para a formação do Brasil, numa ruptura com o que tem sido abordado durante muitos anos e que se configurou no apagamento de um povo e das suas marcas identitárias.

O meu interesse, na condição de professora pesquisadora, consiste também em estabelecer uma conexão com os estudos propostos no contexto da territorialidade no qual se enquadra o Programa de Pós-Graduação em Política Social e Territórios, promovido pela Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB). Tem-se em conta que essa “política social” está imbricada com a política afirmativa da Lei 10.639/03, pois há pressupostos de que uma educação direcionada por esses preceitos – neste caso, os preceitos pautados nos valores que a ancestralidade deixa como legado à humanidade e assim representa a trajetória sociocultural do povo negro – poderá produzir reflexos nas relações sociais vividas por indivíduos formados a partir de novos olhares e posturas diante do conhecimento e da apropriação de valores e atitudes fundamentados no sentido de igualdade de direitos e no respeito às diferenças, capacitados para intervir no mundo e transformá-lo. Considerando a minha trajetória no universo da escola, é possível inferir que a instituição escolar sofre os impactos das políticas públicas, podendo ser vista como um campo de forças de uma relação dialética entre os interesses econômicos de uma sociedade capitalista e os objetivos pedagógicos de uma educação reflexiva e emancipadora. Daí a necessidade de trazer para o cerne do debate a Lei 10.639/ 03, em confronto com as Diretrizes, podendo fazer emergirem novas reflexões e, por conseguinte, novos caminhos a serem trilhados.

Minha atuação, por duas décadas, na Rede Municipal de Educação de Salvador, permitiu que eu observasse, inferisse, intermediasse e propusesse ações favoráveis ao processo educativo, tanto para quem ensina quanto para quem aprende. Compreendi que o aprendizado ocorre em toda interação, que o conhecimento é construído de forma dialética e coletiva, envolvendo saberes, procedimentos e convivências e que, portanto, a diversidade, em todas as suas camadas interseccionais, requer dos atores da educação um olhar ressignificador.

A trajetória de minha vida está intrinsecamente relacionada ao tema das questões étnico-raciais, de modo que minha jornada no âmbito da universidade me permitiu perceber o impacto do racismo na educação brasileira. Minhas experiências pessoais e acadêmicas contribuíram

para minha compreensão da importância de uma educação transformadora, inclusiva e que combata o racismo em todas as suas formas.

A Lei 10.639/ 03 é uma demonstração da necessária implementação de políticas afirmativas<sup>4</sup> em prol da igualdade racial. Essa normativa reflete a luta do movimento negro por sua valorização no Brasil, ao mesmo tempo em que denuncia o “mito da democracia racial”, propagado por Gilberto Freyre (1981), cujas análises apontam para uma realidade que vai além da mestiçagem idealizada. Corroborando tal ponto de vista, Florestan Fernandes desconstrói esse pensamento colonizador, ao evidenciar as diversas formas de opressão enfrentadas pela população negra em áreas como educação, trabalho, política, economia e poder.

Assim, por estar ancorada nesse arcabouço teórico e em outros pressupostos, esta pesquisa visa analisar em que medida as Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana se articulam com a Lei 10.639/03, de modo a promover uma política afirmativa de igualdade racial no âmbito da educação no município de Salvador – Bahia. E, para o alcance desse objetivo central, o estudo se apoia em três objetivos específicos, quais sejam: a) discorrer sobre a relação entre a educação e as políticas afirmativas para as questões étnico-raciais com olhar para a Lei 10.639/03; b) apresentar um histórico da aplicabilidade da Lei 10.639/03 na educação brasileira; c) analisar os dispositivos legais que embasam as políticas afirmativas educacionais relacionando com a visão da abordagem das questões étnico-raciais desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador - Bahia.

### **C) Uma proposta de metodologia para assentar o nosso objeto**

O percurso metodológico delineado para esta pesquisa nos guiou nesta investigação, estabelecendo diretrizes para a obtenção de respostas ao problema central e para o atingimento dos objetivos propostos. Isso posto, para validar a presente dissertação de mestrado, foi desenvolvido um estudo exploratório, por meio de revisão bibliográfica, com enfoque qualitativo, que toma por objeto a intersecção entre as Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro Brasileira e Africana da Secretaria Municipal de Educação (SMED)

---

<sup>4</sup> As ações afirmativas são políticas e medidas que visam promover a inclusão e reduzir as desigualdades sociais, garantindo oportunidades mais igualitárias para grupos historicamente marginalizados e discriminados. No contexto educacional, essas políticas têm o objetivo de criar condições para que jovens e adultos, os quais, por algum motivo, não concluíram sua Educação Básica na idade apropriada, tenham acesso à educação e a possibilidade de inserção em diferentes esferas da sociedade.



e as proposições contidas da Lei 10.639/03, em sua intenção de promover uma política afirmativa de igualdade racial no âmbito do município de Salvador.

A pesquisa bibliográfica tem relevância, na medida em que, por meio dela, o pesquisador se depara com novas descobertas, tendo a possibilidade de fazer confrontos com outros achados em torno da mesma temática, permitindo assim extrapolar os limites da aprendizagem do pesquisador e imprimindo-lhe uma maturidade para refletir sobre todas as possibilidades que emergirem nesse processo.

Isso é corroborado nos estudos de Lakatos e Marconi (2003, p. 183) sobre essa modalidade de pesquisa, cujas autoras esclarecem que a pesquisa bibliográfica tem como finalidade “[...] colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, querem publicadas, querem tenham sido gravadas”. Isso significa dizer que ao empreender por essa técnica, o trabalho do pesquisador não se configura como uma mera repetição ou cópia de outras produções sobre o tema, ao contrário, é perfeitamente possível que o objeto seja observado e analisado sob perspectivas bem diferentes das existentes na fonte original.

Conforme nos ensina Minayo (2001, p. 14), a pesquisa com abordagem qualitativa constitui-se de uma gama de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, ou seja, está pautada, por vezes, na subjetividade diante dos fenômenos e dos processos, não podendo, portanto, se restringir à operacionalização de variáveis. Daí a pesquisa qualitativa ser alvo de contestações, devido ao suposto distanciamento do critério de racionalidade no percurso investigativo.

É nessa perspectiva que se procedeu a um trabalho de revisão bibliográfica, a fim de compreender o estado da arte diante da temática e dos fenômenos que a circundam. Desse modo, a seleção dos estudos está condicionada à pertinência na abordagem, isto é, devem contemplar achados científicos que confirmam aderência com o tema, notadamente por meio dos seguintes descritores: “Currículo e Racismo”; “Educação e Relações Raciais”; “Educação e Lutas Políticas”; “Diretrizes Curriculares”; “Educação e o Negro”; “Educação e Raça”; e “Educação e Racismo”, tendo sido coletados na Revista Brasileira de Educação - RBE, na base da Scientific Electronic Library Online (SciELO) e na Biblioteca Eletrônica Científica Online, circunscritos no período dos últimos 23 anos.

Para a busca na base de dados da revista foram colocados os descritores e selecionado o filtro da pesquisa. As obras eram listadas e posteriormente baixadas para análise na sequência do referido material. A partir daí se verificavam, seja por meio do resumo, das palavras-chave

e, mesmo, dos textos completos do artigo, de modo a selecionar aqueles que teriam aderência com a temática e os descritores já definidos.

Sobre o levantamento realizado, relativamente quanto aos descritores localizados nos artigos, foram encontrados duzentos e trinta artigos, sendo que deste material, ao se debruçar sobre cada um deles, desse volume foram selecionados vinte e oito publicações. Desse modo, no refino da pesquisa, optando-se pelos critérios utilizados por aparição da conjugação dos descritores nos artigos, chegou-se ao quantitativo de treze, de fato, selecionados e utilizados na pesquisa, em função de terem aderência com a temática analisada. Os demais foram desconsiderados por trazerem contextos de realidades específicas de estudo de casos, de abrangência da lei de cotas, de contextos de escolas quilombolas, em relação à inserção e permanência no ensino superior ou mesmo sobre livros didáticos, entre outros temas que tergiversam a esta pesquisa.

Desse modo, para atender ao método de pesquisa bibliográfica, com enfoque qualitativo, recorreremos a um extenso material elaborado por estudiosos que se dedicam ao estudo da temática proposta, cujos trabalhos encontram-se armazenados, principalmente, em livros, revistas, artigos científicos e em materiais produzidos eletronicamente – mais precisamente nas bases de dados Scielo e Revista Brasileira de Educação – cuja literatura circunscreve todas as definições, conceitos e contextos diante do objeto de estudo.

O quadro seguinte traz o resumo dos artigos selecionados e utilizados nesta pesquisa aqui presente.

**Quadro 1** - Artigos selecionados com base nos descritores pesquisados

AUTOR	OBRA / ANO
GONÇALVES, Luiz A.O.; SILVA, Petronilha, B. G.	Movimento negro e educação. 2000
GOMES, Nilma L.	Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? 2002
GOMES, Nilma L.	Cultura negra e educação. 2003
OLIVEIRA, Ozerina Victor de; MIRANDA, Cláudia.	Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã. 2004
VALENTE, Ana.	Ação Afirmativa, Relações Raciais e Educação Básica. 2005
DOMINGUES, Petrônio.	Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. 2005

CARVALHO, Marília.	Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. 2005
COELHO, Wilma N. B.	Só de corpo presente: o silêncio tácito sobre cor e relações raciais na formação de professores no estado do Pará. 2007
DOMINGUES, Petrônio.	Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. 2008
VEIGA, Cynthia G.	Escola pública para os pobres e os negros no Brasil: uma invenção imperial. 2008
ALMEIDA, Neil F. P. de; AMÂNCIO, Márcia H.; SANTOS, Sérgio P. dos; SALES, Leydiane.	Formação docente e a temática étnico-racial na Revista Brasileira de Educação da ANPEd (1995-2015). 2018
SOUZA, Maria Antônia de.	Dossiê ANPEd: rumo a meio século de lutas por educação e democracia. 2019
COSTA, Aline P. da; MARTINS, Carlos H. dos S.; SILVA, Heloíse da C.	Necroeducação: reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro. 2020

**Fonte:** Elaborado pela autora (2023).

A opção por uma abordagem qualitativa se deu pela compreensão aprofundada que esse método busca alcançar. Creswell (2013) destaca que, ao contrário de abordagens quantitativas, a pesquisa qualitativa visa explorar a subjetividade e a complexidade inerentes aos fenômenos sociais. Para tanto, é imprescindível ao pesquisador respaldar-se em fontes que imprimam a sustentabilidade das validações teóricas, como convém a um trabalho científico.

Na pesquisa qualitativa, a literatura ajuda a substanciar o problema de pesquisa, mas não reprime as visões dos participantes. Uma técnica popular é incluir mais literatura no final de um estudo qualitativo do que no começo. (Creswell, 2007, p. 61).

Denzin e Lincoln (2006) complementam, salientando que esta abordagem permite a construção de teorias mais sensíveis aos contextos em que se inserem. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, de forma que, munidos dessa técnica, o pesquisador observa e analisa as coisas em seus cenários naturais, na tentativa de compreender os significados que estão subjacentes aos fenômenos por ele observados.

Assim, para a presente pesquisa, a abordagem qualitativa possibilitou compreender e interpretar a complexidade do mundo social e das experiências humanas que estão imbricadas no âmbito da educação, sobremaneira frente à temática que envolve as relações étnico-raciais e todos os desdobramentos delas advindos no decurso da história. Nesse contexto, a metodologia qualitativa emergiu como importante ferramenta para avaliar a Lei 10.639, à luz de pressupostos

teóricos, explorando sua articulação com os documentos legais da Secretaria de Educação de Salvador no contexto das questões étnico-raciais na Educação Básica.

A natureza qualitativa desta pesquisa fundamentou-se na compreensão aprofundada e na interpretação dos fenômenos sociais, em detrimento da quantificação numérica (Creswell, 2013). Esta abordagem permite uma imersão mais profunda nos contextos, valores e significados associados ao objeto de estudo, revelando nuances que poderiam ser negligenciadas em abordagens puramente quantitativas.

Conforme destacado por Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa possibilita a exploração da subjetividade e complexidade inerentes aos fenômenos sociais, contribuindo para a construção de teorias mais contextualizadas e sensíveis aos contextos em que se inserem.

No que concerne à pesquisa documental, é uma estratégia metodológica caracterizada pela análise de documentos, sejam eles escritos, visuais, sonoros ou audiovisuais, que proporcionam informações relevantes para a investigação em questão (Lakatos; Marconi, 2003). Nesse sentido, o método documental se revela especialmente eficaz quando o pesquisador busca compreender eventos passados, avaliar proposições ou, ainda, observar a evolução de determinado fenômeno ao longo do tempo, a exemplo de políticas governamentais, culturas organizacionais, tendo como subsídios arquivos documentais que deem sustentação à análise.

Ao discutir a escolha pela pesquisa documental, Flick (2009) ressalta que esse método é particularmente valioso quando a intenção é explorar o contexto histórico e social que permeia o objeto de estudo. Além disso, Yin (2015) argumenta que a pesquisa documental permite ao pesquisador acessar dados já existentes, economizando tempo e recursos, ao mesmo tempo em que possibilita uma visão abrangente e aprofundada do tema em análise.

Há diversas maneiras nas quais os pesquisadores poderiam conceituar um documento e estruturar as questões de pesquisa adequadamente. De uma maneira ou de outra, temos encontrado a maioria dela nas nossas discussões de outros métodos. Para alguns pesquisadores, um documento representa um reflexo da realidade. Ele se torna um meio através do qual o pesquisador procura uma correspondência entre a sua descrição e os eventos aos quais ela se refere (May, 2004, p. 212).

Diante disso, a pesquisadora recorrerá aos diversos meios documentais que passam a lastrear os seus referenciais. E para reforçar essa condução May (2004) acrescenta em sua análise:

Afastando-se da ideia de que um documento independente relata a realidade social, ou que a sua produção é ainda outro método pelo qual as pessoas constroem a ordem social, agora utilizamos os nossos próprios entendimentos culturais para “engajar-nos” com “significados” que estão embutidos no próprio documento. Então, os pesquisadores não se desculpam por serem parte do mundo social que estudam, mas, pelo contrário, utilizam este fato. Um documento não pode ser lido de uma maneira “desligada”. Ao contrário, devemos abordá-lo de um modo engajado, não desligado (p. 213).

Outro relevante aspecto trazido em May (2004) tem relação ao conteúdo crítico feito aos materiais em análise na pesquisa que traz a intencionalidade de seu uso por parte do pesquisador, quando nos apresenta que “as abordagens críticas de fontes documentais estão longe de ser corpos de pensamento unificados” (p. 214).

Escolher as fontes e dar encadeamento ao que se está pesquisando traz em si o aspecto da não isenção do pesquisador em relação à pesquisa que parte do seu universo de vivências/experiências para servir de apoio nas análises feitas em relação ao objeto pesquisado, exatamente como se faz nessa pesquisa, aqui apresentada, em que a autora tem relação com o objeto estudado atuando como educadora e no *locus* da pesquisa. A pesquisa documental, enquanto método de investigação da realidade social, não traz uma única concepção filosófica de pesquisa, pode ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positiva como, também, naquelas de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico.

Essa característica toma corpo, de acordo com o referencial teórico que nutre o pensamento do pesquisador, pois não apenas os documentos escolhidos, mas a análise deles deve responder às questões da pesquisa, exigindo do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa não só na forma como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu contexto, no modo como elabora suas conclusões e como as comunica. Todo este percurso está marcado pela concepção epistemológica a qual se filia o investigador.

Nessa pesquisa em tela o enfoque qualitativo nos possibilitou uma análise detalhada dos documentos, explorando não apenas o que está registrado, mas também os significados subjacentes e as relações contextuais que emergem da análise. Para apoiar nos fundamentos da análise de conteúdo, traz-se aqui neste estudo: Bardin (2011), Lakatos e Marconi (2003), May (2004), Flick (2009) e Elo e Kyngäs (2008).

Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo representou uma abordagem sistemática para a interpretação das comunicações presentes nos documentos. Essa técnica, aplicada de forma rigorosa, permite extrair indicadores que subsidiam a inferência de conhecimentos sobre as condições de produção e recepção das mensagens. Assim, ao adotar tal estratégia, esta

pesquisa busca transcender a mera descrição dos documentos analisados, buscando identificar padrões, tendências e significados subjacentes, em consonância com a abordagem qualitativa adotada (Elo; Kyngäs, 2008).

Desse modo, os procedimentos metodológicos desta pesquisa, conforme delineado por Bardin (2011), seguiram uma estrutura composta por três etapas distintas. A primeira etapa, operacionalizada de agosto a dezembro de 2023, consistiu na revisão da documentação com foco no tema em análise. Nessa etapa, selecionamos os documentos relevantes para a pesquisa, definindo critérios de inclusão e exclusão para garantir que apenas os documentos mais pertinentes fossem considerados<sup>5</sup>.

No segundo momento, realizado de setembro de 2023 a dezembro de 2024, procedeu-se à leitura inicial dos documentos legais em questão, visando adquirir uma compreensão geral do conteúdo, incluindo inferências e interpretações por meio da categorização de elementos presentes nos textos coletados.

Por fim, a terceira fase, executada de dezembro a março de 2024 englobou a análise de conteúdo, buscando identificar similaridades e lacunas na abordagem étnico-racial presentes nos textos oficiais. O trabalho de análise envolve uma leitura minuciosa dos documentos, identificando temas, padrões, conceitos, relacionando as evidências documentadas com os objetivos da pesquisa, além de estabelecer um diálogo com os achados na literatura pesquisada.

No escopo da pesquisa documental qualitativa, a análise de conteúdo se apresenta como uma ferramenta essencial para a interpretação e organização dos dados coletados. Bardin (2011) define a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens.

Nesse percurso da investigação, cabe a ressalva de que, embora se trate de uma análise documental, emergirão inferências que advêm da experiência vivida pela pesquisadora, na sua condição de docente da rede municipal de Salvador-Bahia, ao confrontar o que preconizam os textos norteadores no rol dos planos municipais e, sobretudo, nas Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro Brasileira e Africana da Secretaria Municipal de Educação, com o que tem ocorrido no âmbito das práticas pedagógicas.

Nesse campo de subjetividades – ao se firmar o entendimento de que inexiste a neutralidade do pesquisador, por ser este, sobretudo, um sujeito político –, o intuito não é o de apontar evidências que comprovem as hipóteses da pesquisa, mas de validar as observações

---

<sup>5</sup> Conforme Quadro 01, acima descrito.

apontadas no cotidiano dos processos de ensino e aprendizagem, cuja centralidade está nas práticas pedagógicas que têm como seu lugar de excelência o “chão da escola”.

É no ambiente escolar que, em todo o seu aparato legal, as diretrizes, os decretos, as resoluções ganham vida, por isso a importância em observar como as propostas desses documentos se desdobrou em ações concretas de afirmação das identidades afro-brasileira e africana no fluxo das aprendizagens, desde a criação da Lei 10.639 / 2003. A análise de conteúdo veio, portanto, aprofundar os diversos pontos encontrados, que nos afetam, em relação aos documentos analisados no âmbito desta pesquisa.

Nas bases teóricas aqui trazidas, tem-se: Haesbaert (1979); Gonzales (1984); Hobsbawm e Ranger (1984); Sacristán (2000); Silva, Curry, Ângelo e Lopes (2004); Reis (2009 e 2020); Oliveira e Ferrati (2018); Siri (2023); Munanga (2005); Silva (2005); Caballeiro (2005); Domingues (2007); Domingues (2007); Jesus (2007); Gomes (2018); Gomes e Silva (2013); Gomes e Jesus (2021); Silva (2005, 2011 e 2021) entre outros autores.

Para se empreender ao trabalho investigativo aqui proposto, a dissertação está estruturada em 5 (cinco) capítulos a saber:

No primeiro capítulo – *Educação e Relações Raciais no Brasil: contextualização histórica e contemporânea* – situa-se o contexto da educação com referência à temática da racialidade no Brasil, inserindo-se o debate das lutas políticas, também se observando de que forma o negro se vê representado na educação. O segundo capítulo – *Entre a Idealização e a Realidade: 21 anos da Lei 10.639/03* – traz uma explanação acerca dos 21 anos da Lei 10.639/03 em que traçamos uma retrospectiva histórica, pensando as bases da formação social do povo brasileiro. O intuito, nessa seção, foi o de realizar um caminhar teórico sobre as ações afirmativas da educação no Brasil, desde a Conferência de Durban até a Lei 10.639, em 2003, com o estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional, visando à inclusão da obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". No terceiro capítulo – *Educação e Relações Raciais na Bahia: uma história que precisa ser contada* – encaminha-se a uma reflexão sobre o cenário da Bahia, observando a pluralidade desse estado, cuja cultura fundamenta-se na ancestralidade africana, bem como discute as questões da violência relacionadas ao contexto da racialidade. E no quarto e último capítulo – *Percurso Analítico da História e Cultura Africana nos Currículos Escolares Baianos: enfoque no município de Salvador-Bahia* – é apresentada a pesquisa histórico-documental a partir dos dispositivos que embasam o currículo oficial da Rede de Ensino do município de Salvador e sua interlocução com a Lei 10.639/ 03.

Quanto às *Considerações*, estas são apresentadas na sexta e última parte da dissertação, momento em que se procede a uma retomada das abordagens, acompanhada de percepções, pressupostos e reflexões da pesquisadora perante as descobertas suscitadas no estudo. Ademais, o tópico contém as proposições para novas investigações em torno da temática, tendo em vista a sua relevância social e acadêmica.

Saliento o meu lugar de educadora nesta pesquisa. Sou uma mulher e educadora envolvida com as questões que ainda nos afligem como cidadãs e cidadãos de direito, sobretudo nos territórios sociais de vulnerabilidade onde todos/todas e todes deveriam ter seus direitos garantidos. A pesquisa que trago busca provocar e assegurar que a escola seja verdadeiramente um espaço de formação e que nela se efetivem os direitos legalmente constituídos. Isso implica fortalecer e trazer à tona a história dos povos africanos e afro-brasileiros, conforme é assegurado na Carta Magna. Busca, também, criar uma rede em que todos(as)(es), com seus direitos e deveres, possam crescer e encontrar formas de questionar, debater e exercer sua cidadania com a cabeça erguida e o peito cheio de confiança, no afã de garantir oportunidades e acessos justos e equânimes para homens e mulheres negros/as.



# 1. EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E CONTEMPORÂNEA

*“O passado, quando aparece, serve apenas para confirmar tudo aquilo que o presente nos comunica tão vivamente.”*

(Luiz Alberto O. Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva)

A história da educação do Brasil é indissociável das relações raciais que moldaram e continuam a modelar a sociedade brasileira. Entender essa complexa interação entre educação e raça é fundamental para o enfrentamento aos desafios contemporâneos, com vistas à construção de um futuro no qual todos os brasileiros tenham seus direitos garantidos, sem que a cor da pele seja motivo de segregação.

Pode-se afirmar também que essa trajetória de nação é marcada por uma complexa teia de relações raciais que remontam aos primórdios da colonização. Desde o período colonial até os dias atuais, o elemento raça têm sido um fator central que permeia os sistemas educacionais e influencia profundamente as experiências de aprendizagem dos diferentes grupos étnico-raciais. Neste capítulo, exploramos essa trajetória multifacetada, desde as raízes históricas da educação no Brasil e as relações étnico-raciais presentes, analisando o papel dos movimentos sociais para a inclusão do negro no sistema oficial de educação, principalmente no pós-abolicionismo, indo até as principais ações e políticas afirmativas, também, na área de educação, sobremaneira no que tange à aplicabilidade da Lei 10.639/03, objeto de investigação desse trabalho.

Desse modo, recorrendo ao subsídio teórico de autores como Valente (2005), Gomes (2003), Carvalho (2005), Gonçalves e Silva (2000), Oliveira (2008), Domingues (2008), Oliveira e Miranda (2004), entre outros, pontuamos inicialmente, o fato de que o sistema educacional no Brasil colonial estava intimamente ligado aos interesses coloniais de dominação e exploração. A educação era reservada principalmente para a elite de base europeia, que detinha o poder político e econômico. Logo, as escolas eram pensadas para a formação de uma classe dirigente que perpetuasse as estruturas de poder estabelecidas, sustentando assim a ideologia da superioridade racial branca.

Sendo assim, a exclusão racial predominava nas estruturas da sociedade nacional, durante o período colonial e na esfera da política educacional, de modo que parte dessa estrutura seguia os ditames do alijamento aos negros escravizados. O historiador brasileiro Sérgio Buarque de Holanda, em seu livro *Raízes do Brasil* (2019), descreve como a colonização portuguesa estabeleceu um sistema educacional restrito, destinado principalmente aos filhos das elites brancas, enquanto os negros e indígenas eram relegados à marginalidade e à ignorância. Essa estrutura servia aos interesses da metrópole, garantindo a subjugação das populações negras escravizadas e a manutenção do *status quo* pela elite, que estendia a sua atuação a todos os poderes da República.

Nesse contexto, os povos africanos escravizados no Brasil, foram deliberadamente privados, dentre outras coisas, com acesso à educação formal. A proibição do ensino aqui, servia como uma estratégia de controle social, haja vista o interesse em mantê-los numa condição de subjugados e impedindo a possibilidade de ascensão social que ocorreria pelo viés da instrução. Essa política educacional discriminatória foi fundamental para a sustentação do regime escravocrata e para a perpetuação das desigualdades raciais no Brasil.

Em conformidade com Veiga (2008), na raiz da implementação da escola pública elementar para todos os cidadãos brasileiros, conforme estabelecido na Constituição de 1824, durante o período da monarquia imperial houve um aumento notável na percepção da necessidade de educar e civilizar a população. Considerada uma iniciativa imperial, muitos discursos enfatizavam que a aprendizagem da leitura, escrita e habilidades matemáticas, bem como a frequência escolar, eram elementos essenciais para a construção de uma nova sociedade. No entanto, é importante destacar que, em várias províncias do Império, a legislação proibia a participação de escravos nas escolas públicas.

Mesmo com o surgimento de algumas iniciativas voltadas para a educação dos negros, a exemplo das escolas públicas para crianças libertas e das escolas noturnas para adultos, tais ações eram frequentemente insuficientes e precárias, não dando conta de sanar a problemática do analfabetismo nessa população. Além disso, a educação oferecida muitas vezes estava direcionada à assimilação cultural e à garantia de manutenção da ordem social estabelecida, e não para promover a verdadeira igualdade e emancipação dos povos negros.

Gonçalves e Silva (2000 *apud* Beisiegel, 1974) apresentam pesquisas quanto ao registro de escolas noturnas nas quais os escravos<sup>1</sup> eram impedidos de frequentar. Para esses mesmos autores, as escolas noturnas

(...) representaram, no período em questão, uma estratégia de desenvolvimento da instrução pública, tendo em seu bojo poderosos mecanismos de exclusão, baseados em critérios de classe (excluía-se abertamente os cativos) e de raça (excluía-se também os negros em geral, mesmo que fossem livres e libertos). Ainda que amparadas por uma reforma de ensino, que lhes dava a possibilidade de oferecer instrução ao povo, essas escolas tinham de enfrentar o paradoxo de serem legalmente abertas a todos em um contexto escravocrata, por definição, excludente (p.136).

Durante o período colonial, a educação no Brasil estava intrinsecamente ligada aos interesses da metrópole portuguesa, que buscava consolidar sua dominação sobre as terras recém-descobertas. Nesse cenário, a educação tinha como objetivo principal a catequese e a assimilação cultural dos povos indígenas, visando à cristianização e à submissão desses grupos à cultura difundida pelo homem branco.

Autores como Frei Vicente do Salvador, em sua obra *História do Brasil*, oferecem em seus escritos a observância sobre as práticas educacionais adotadas pelos colonizadores portugueses, destacando a relação de dominação e exploração que permeava a educação colonial. Por intermédio da imposição da língua, da religião e da cultura europeias, os colonizadores buscavam afirmar sua supremacia sobre as populações nativas, estabelecendo assim as bases de uma hierarquia racial que perduraria por séculos (Oliveira, 2008).

A temática racial no Brasil, após 13 de maio de 1988, passou por transformações significativas, no entanto, a liberdade formal dos ex-escravizados não foi acompanhada por uma efetiva inclusão social e educacional, na medida em que os negros se encontravam livres, porém, sem vislumbrar nenhuma perspectiva de se firmarem na sociedade, sobretudo quanto à ocupação profissional. Escritores como Joaquim Nabuco, em seus textos sobre a abolição, destacam os desafios enfrentados pelos negros libertos, que foram deixados à margem da sociedade, sem acesso aos mesmos direitos e oportunidades que os brancos.

Esperava-se que as oportunidades educacionais se estendessem aos negros recém-libertos, no entanto, a realidade foi muito diferente, pois a abolição foi seguida por um período de exclusão e marginalização dos negros na sociedade brasileira. O acesso à educação continuava a ser restrito para a maioria da população negra, que enfrentava inúmeras barreiras, a exemplo da falta de escolas nas comunidades afrodescendentes e da discriminação no interior do sistema educacional.

A educação dos negros durante o pós-abolição foi marcada pelo alijamento e pela precariedade. A falta de políticas públicas voltadas para a educação da população negra contribuiu para a perpetuação das desigualdades raciais no acesso à escola e na qualidade do

ensino oferecido. Autores como Abdias do Nascimento, em suas obras sobre a condição do negro no Brasil, denunciaram a marginalização e a discriminação enfrentadas pelos afrodescendentes no sistema educacional, evidenciando a urgência de medidas afirmativas para reverter esse quadro.

Sobre o processo de escolarização dos negros recém-alforriados, Domingues (2008) aponta para uma situação em que a população negra enfrentou desafios significativos na tentativa de implementar escolas com características próprias. Entretanto não houve o êxito esperado, devido a diversos fatores, como a escassez de recursos, a falta de apoio estatal e a inadequada qualificação pedagógica dos responsáveis pelos projetos e, conseqüentemente, várias dessas escolas foram extintas em pouco tempo.

Para Veiga (2008 *apud* Veiga, 2005), a escola pública elementar do século XIX era principalmente voltada para crianças pobres, negras e mestiças. Por outro lado, para as crianças das famílias brancas e abastadas geralmente era ofertada a educação por meios privados e particulares. O discurso civilizador era direcionado às camadas da população que, na visão das elites, necessitavam de civilização. Ao contrário de outras instituições, a escola tinha uma função essencialmente inclusiva, com o objetivo de educar e civilizar visando à coesão social, embora tivessem operado em condições precárias e, portanto, não se estabeleceram como uma alternativa socialmente viável.

Ainda sobre essa discussão e apontando para outra questão, a autora Veiga (2008) argumenta que havia outro aspecto relevante a ser considerado no tocante à função da escola pública no século XIX, quando a presença de alunos pertencentes à população negra e mestiça nas escolas brasileiras não era uma consequência direta da abolição da escravidão e da instauração da República. Na verdade, essa presença remonta à história do Brasil desde o final do século XVIII, especialmente após a Independência, com a instauração da monarquia constitucional e a implementação da escola pública para todos os cidadãos brasileiros. Essa análise revela que a experiência da discriminação étnica e racial nas salas de aula possui uma extensa trajetória histórica, não sendo um fenômeno recente, mas sim acumulado ao longo de aproximadamente duzentos anos.

## 1.1 O NEGRO E A EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

A trajetória do negro e sua relação com a educação no Brasil é um tema intrinsecamente ligado à história do País, marcada por profundas desigualdades e injustiças sociais. Desde o período colonial até os dias atuais, a educação tem sido um campo de luta e resistência para a

população negra, no confronto com estruturas discriminatórias, sempre buscando a construção de uma sociedade mais igualitária.

A educação no contexto da colônia, foi utilizada como instrumento de dominação e controle sobre a população negra escravizada. O acesso à instrução, conforme abordado anteriormente, era restrito e muitas vezes proibido para os escravizados, estes considerados legalmente como propriedade e, portanto, privados de direitos básicos – nestes se inclui, necessariamente o direito à educação –, viabilizando a manutenção do sistema escravocrata.

Florestan Fernandes, sociólogo brasileiro, em sua obra exemplar *A integração do negro na sociedade de classes* (1965), aponta que a exclusão dos negros da educação formal durante o período colonial foi fundamental para a reprodução das desigualdades sociais e para a manutenção do *status quo*. Fernandes argumenta que a educação foi historicamente utilizada como um mecanismo de controle social, destinado a garantir o assujeitamento da população negra e sua perpetuação na condição de mão de obra barata.

A liberdade conquistada formalmente pela população negra veio com o fim da escravidão em 1888, porém, o acesso à educação continuou sendo um desafio significativo, como visto na seção anterior. A abolição da escravatura não foi acompanhada por políticas eficazes de inclusão social e educacional para os negros libertos, o que resultou em altos índices de analfabetismo e marginalização.

Nesse contexto pós-abolição, a educação se tornou uma ferramenta necessária para a mobilidade social e a conquista de direitos civis para a população negra. Segundo ressalta o educador Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1970), a educação é um processo de libertação que permite aos indivíduos compreenderem criticamente sua realidade e atuarem de forma transformadora sobre ela. Para os negros, a educação representava não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também a conquista de cidadania e a possibilidade de romper com as estruturas opressoras da sociedade.

Para avançarmos nesta seção, entendemos como necessário inserir no percurso analítico o conceito de construção social da raça que aqui se inscreve, o que auxiliará significativamente no percurso das próximas análises. Entendemos a relevância e a premência em discutir sobre raça, por ser este um tema complexo e multifacetado que permeia as estruturas sociais e históricas em todo o mundo. No contexto brasileiro, a noção de raça tem sido historicamente utilizada como um mecanismo de opressão e exclusão, moldando as relações sociais, políticas e econômicas do País. Isso posto, exploramos aqui a construção social da raça, destacando as contribuições de importantes pensadores e pesquisadores sobre o assunto.

No que se refere a natureza do entendimento do conceito de raça como uma construção social, é fundamental recorrer aos ensinamentos de Franz Fanon, psiquiatra e filósofo francês nascido na Martinica. Em sua obra seminal *Pele Negra, Máscaras Brancas* (2008), Fanon analisa o impacto do colonialismo na formação da identidade racial e na psique dos indivíduos colonizados, argumentando que a raça não é uma característica inata, mas sim um produto das relações de poder e dominação que moldam as interações entre grupos étnicos. Fanon denuncia como a hierarquia racial é internalizada pelos sujeitos colonizados, resultando em um complexo de inferioridade e alienação.

Além disso, numa perspectiva interseccional, popularizada pela acadêmica estadunidense Kimberlé Crenshaw, destaca-se a interação entre raça, classe e gênero, como categorias presentes na experiência social dos indivíduos. Em seus escritos, Crenshaw argumenta que as identidades não são construídas de forma isolada, mas sim por meio de uma rede complexa de sistemas de opressão e privilégios, daí ser pertinente e essencial considerar as múltiplas dimensões da identidade quando se propõe a analisar as questões relacionadas à raça.

Por sua vez, Collins e Bilge (2020) apontam que tais categorias se sobrepõem e funcionam de maneira unificada. Além disso, apesar de geralmente invisíveis, essas relações interseccionais de poder afetam todos os aspectos do convívio social, reverberando em múltiplas camadas.

O uso da interseccionalidade como ferramenta analítica aponta para várias dimensões importantes do crescimento da desigualdade global. Primeiro, a desigualdade social não se aplica igualmente a mulheres, crianças, pessoas de cor, pessoas com capacidades diferentes, pessoas trans, populações sem documento e grupos indígenas. Em vez de ver as pessoas como uma massa homogênea e indiferenciada de indivíduos, a interseccionalidade fornece estrutura para explicar como categorias de raça, classe, gênero, idade, estatuto de cidadania e outras posicionam as pessoas de maneira diferente no mundo. Alguns grupos são especialmente vulneráveis às mudanças na economia global, enquanto outros se beneficiam desproporcionalmente delas. A interseccionalidade fornece uma estrutura de interseção entre desigualdades sociais e desigualdade econômica como medida da desigualdade social global (Collins; Bilge, 2020, p. 1).

Ainda em consonância com as autoras, no contexto global, essas categorias foram privilegiadas, levando-se em conta o interesse de cada movimento social, um em detrimento do outro. Por exemplo, “raça no movimento em favor dos direitos civis; gênero no movimento feminista; classe no movimento sindical”. No entendimento de que as afro-americanas eram

também negras, mulheres e trabalhadoras, ao direcionar apenas um ponto de visão na abordagem acerca da desigualdade social, o espaço ficou bastante restrito para avançar na complexidade dos problemas sociais enfrentados por essa categoria.

No contexto brasileiro, o antropólogo Kabengele Munanga oferece uma análise perspicaz sobre as relações raciais no País. Em obras como *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil* (2019) e *Negritude: Usos e Sentidos* (2019), Munanga questiona a narrativa oficial de democracia racial e destaca a persistência do racismo na sociedade brasileira. Ele argumenta que a ideia de mestiçagem como símbolo de harmonia racial mascara as desigualdades raciais profundas que persistem no País, sustentando assim a marginalização e a exclusão dos afrodescendentes.

Valente (2005) destaca que a raça, como uma construção social das diferenças fenotípicas, emerge como um dos elementos mais relevantes no processo de identificação étnica ou etnicidade. Segundo o autor, a etnicidade, por sua vez, também se configura como uma construção que abarca a noção de filiação racial. Nesse sentido, seja na percepção das diferenças, seja na escolha de identidades étnicas e raciais, tal abordagem torna-se fundamental para compreender não apenas aqueles que são categorizados, mas principalmente aqueles que realizam a categorização.

Gomes (2003) discorre que, embora "raça" seja considerado um conceito cientificamente inválido, sua relevância social e política permanece significativa para compreender as dinâmicas de poder e a situação dos negros e brancos na sociedade. A autora enfatiza que, quando o movimento negro e pesquisadores da temática racial discutem sobre a raça negra na contemporaneidade, estão adotando uma abordagem política e social desse conceito, que foi ressignificado ao longo da história pelos próprios negros. Portanto, a discussão sobre raça, racismo e cultura negra nas ciências sociais e na educação é, essencialmente, uma discussão política. Gomes adverte que, ao não politizar a "raça" e a cultura negra, corre-se o risco de cair nas armadilhas do racismo e na ilusão da democracia racial.

Carvalho (2005), por sua vez, observa que no Brasil, assim como em muitos países da América Latina, a classificação racial é fundamentada tanto na aparência física – com referência às características fenotípicas, incluindo a cor da pele e o tipo de cabelo –, quanto na ascendência e no status socioeconômico do indivíduo. Por consequência, a classificação racial no contexto brasileiro é fluida e variável, permitindo a transposição da linha de cor em função da intersecção entre aparência e posição social. Nessa perspectiva, a cor é considerada apenas um dos elementos utilizados na construção social das relações raciais. Araújo (1987), conforme citado

por Carvalho, descreve a cor como "uma metáfora, a categoria mais frequentemente utilizada para demarcar diferenças e desigualdades com base na raça".

Esses construtos sobre o entendimento de raça consolida o pensamento de que essa é uma discussão tomada como algo de cunho biológico, logo, não nos vale como fundamento e sim somente como premissa que fora criada para justificar diversas atitudes excludentes entre seres humanos. O debate que se pretende aqui consolidar é o lugar do conceito de raça em nossa pesquisa, ao qual se atribui o caráter social e político, que muito nos importa no entendimento das questões trazidas pelo binômio educação e relações raciais no Brasil.

Nesse contexto e no decorrer do século XX, movimentos sociais e políticas afirmativas desempenharam um papel importante na luta pela democratização do acesso à educação e na promoção da igualdade racial no Brasil. Um exemplo emblemático dessas lutas é a criação de cotas raciais em universidades e outros programas de ação afirmativa, com vistas a compensar historicamente as desvantagens enfrentadas pelos negros no sistema educacional e a promover sua inserção em espaços antes ocupados predominantemente pelos brancos.

Domingues (2005) traz uma reflexão sobre o papel das cotas como instrumento de equalização de direitos no sistema educacional do Brasil:

Trata-se de uma luta que, apesar de sua natureza reformista, tem um caráter democratizante, que educa ou mobiliza politicamente os negros e, sobretudo, coloca em xeque a secular opressão racial deste país. Portanto, essa é a concepção da proposta de cotas (...). Ela (a cota) não é um fim em si mesma, mas um meio, uma medida específica transitória que, no Brasil, é progressista, pois, entre outros motivos, tem o poder de proporcionar visibilidade ao povo negro (Domingues, 2005, p. 168).

Muito embora tenham ocorrido esses avanços, persistem desafios significativos, no que diz respeito à equidade racial na educação brasileira. Aspectos como as disparidades socioeconômicas, a discriminação institucional e a falta de representatividade no currículo escolar continuam a ser obstáculos para que se desenvolva plenamente a ascensão da população negra na esfera educacional.

Gonçalves e Silva (2000), ao lançarem mão dessa perspectiva de análise, apontam para outro caminho de resistência criado em função da exclusão dos negros no sistema educacional, sendo possível inferir que o abandono sofrido pela população afrodescendente impulsionou os movimentos negros do início do século XX a assumirem a responsabilidade pela educação e instrução de suas crianças, jovens e adultos. Isso porque, pouca ênfase era dada à educação como um dever do Estado e um direito das famílias, com as entidades invertendo essa perspectiva, ou seja, legitimava-se a educação como uma obrigação familiar.



A crítica à negligência do governo em relação à educação dos negros aumentava em simultaneidade com o recrudescimento do protesto racial, indicando uma radicalização no campo das ideias. Entre os jornais que compunham a imprensa negra paulista na época em questão, o exemplo fornecido por *A Voz da Raça* e *Jornal da Frente Negra Brasileira*<sup>6</sup> ilustra bem essa dinâmica. Gonçalves e Silva (2000), citando Raul J. do Amaral, relatam sobre as dificuldades enfrentadas pelas entidades negras, quando estas buscavam empreender seu projeto educacional:

(...) falta de apoio material, por parte do governo, dificultando o trabalho educativo das entidades. Raul refere-se à campanha pró-instrução, encabeçada pela Frente Negra Brasileira, que se expandiu para os estados de Minas Gerais, Bahia e Rio Grande do Sul. Apesar de registrar os benefícios que tal campanha estava propiciando à “gente de cor”, ele mostrava que essas entidades estavam se ressentindo “de falta de apoio material”, pois as aulas eram “ministradas em salinhas acanhadas, com bancos toscos e mesas de caixão”. E assim mesmo, tudo isto era “custeado por bolsa de particulares” (p. 143)

Em suma, toda essa engrenagem reflete, na história do nosso País, as profundas injustiças e a abissal desigualdade que pairam na sociedade brasileira. Ao longo dos anos, os enfrentamentos dos movimentos sociais em prol da educação constituíram-se em uma luta constante pela emancipação e pela igualdade de direitos, deixando evidente que, para se alcançar uma verdadeira justiça social, é fundamental reconhecer e enfrentar as estruturas de opressão que perpetuam a exclusão e a marginalização dos negros na educação e nos demais aspectos da vida em sociedade.

Como visto, desde os primeiros momentos da colonização, a opressão racial e a manipulação do acesso à educação foram ferramentas essenciais para manter estruturas de poder e controle, o que nos leva a corroborar o pensamento de Florestan Fernandes (1989), quando este autor aponta para o desafio das forças populares em construir uma estratégia de luta política corajosa, que mantenha como bandeira a negação do mito da democracia racial e a fusão de raça e classe, como sendo reguladores da eclosão do povo na história.

Diante desses pressupostos e da história da luta de classes no Brasil, o racismo e a temática racial não podem ser considerados apenas como expressões ou manifestações

---

<sup>6</sup> Em 1931 surge a Frente Negra Brasileira e seu órgão oficial, o jornal *A Voz da Raça*, é institucionalizado em 1933. Nesse momento, a imprensa negra torna-se mais reivindicatória, questiona com maior veemência o preconceito de cor e a exclusão do negro na sociedade.

identitárias. Mais que isso, as práticas racistas encontram raízes na essência da produção e reprodução das relações sociais desiguais da sociedade brasileira.

## 1.2 SÉCULO XX E AS LUTAS POLÍTICAS POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

As lutas políticas começaram a emergir desde os primeiros movimentos de resistência dos escravizados. Autores como João José Reis, em *A Rebelião Escrava no Brasil: A História do Levante dos Malês em 1835* (2020), destacam como as revoltas de escravos, a exemplo da Revolta dos Malês, foram tentativas não apenas de conquistar a liberdade, mas também de reivindicar o direito à educação e à autonomia intelectual. Esses levantes evidenciam a conexão entre as lutas políticas, a emancipação racial e o acesso à educação, elementos indissociáveis e embrionários para as transformações futuras que despontariam na realidade brasileira.

Com o fim da escravidão e a proclamação da República, novas formas de opressão e exclusão se manifestaram. O movimento abolicionista, liderado por figuras como Luís Gama e Joaquim Nabuco, trouxe à baila a urgência de se garantir a igualdade racial e o acesso à educação para os libertos. No entanto, a política educacional republicana falhou em cumprir essa promessa, mantendo as disparidades raciais no sistema de ensino. Segundo explica a educadora e ativista negra Lélia Gonzalez, em seus estudos sobre o racismo no Brasil, as instituições educacionais reproduziam e legitimavam as hierarquias raciais, negligenciando a sua função social, na medida em que negavam as oportunidades às populações negras e afrodescendentes.

Domingues (2008) nos apresenta uma pesquisa sobre a Frente Negra Brasileira (FNB), nos anos de 1930, relatando que o jornal da FNB frequentemente mencionava em suas edições o déficit educacional do povo negro e a necessidade premente de se garantir educação de qualidade para essa população<sup>7</sup>. A crença geral consistia em que a marginalização do negro no período pós-abolição era uma consequência direta da escravidão, que teria suprimido seu potencial intelectual e cultural, cujo discurso reacionário ainda é potente na atualidade, para isentar a culpa da elite branca pela hostilidade a que foram submetidos os negros no território brasileiro. Em outras palavras, a escravidão teria sido responsável pela falta de preparo intelectual e cultural do negro para participar plenamente da sociedade dita como "moderna e civilizada" da República, e a solução para esse despreparo era de responsabilidade da educação: "o fracasso de nossa gente foi simplesmente porque mostraram-nos a liberdade esquecendo-se

---

<sup>7</sup> Apesar dessa rejeição, há registros de que em algumas províncias escravos frequentavam escolas noturnas. O veto de proibição caiu em 1878, por meio do advento da Reforma do Ensino nos âmbitos primário e secundário.

de nos abrir a porta que a ela conduz – o livro" (*A voz da raça*, 1937, p. 1). A visão que se tinha era a de que unicamente pelo viés da instrução, a população negra teria acesso a bens culturais, o que era visto como símbolo de civilidade.

A FNB representava a união e a luta da "população de cor" na década de 1930. Para as lideranças fretenegrinas, a educação era considerada um direito inalienável. Além de possibilitar a integração e ascensão do povo negro na sociedade, a educação detinha os instrumentos capazes de promover a eliminação do preconceito e, em última análise, garantiria as condições para o exercício pleno da cidadania. Embora de maneira incipiente, as lideranças da Frente Negra Brasileira foram pioneiras ao criticar tanto o teor preconceituoso dos currículos escolares quanto à forma discriminatória com a qual os professores e as instituições de ensino tratavam os alunos negros. Entretanto, é fundamental não cometer anacronismos: a questão de uma pedagogia interétnica e multirracial<sup>8</sup> ainda não estava em debate na década de 1930.

Domingues (2008) observa, ainda, que as ações realizadas pela FNB no âmbito educacional permitiram a integração digna de alguns negros na sociedade, ao mesmo tempo em que fortaleceram o movimento social, que buscava conscientizar o Estado e a sociedade civil sobre a necessidade de estabelecer uma ordem étnico-racial justa e igualitária no Brasil. Apesar dos desafios enfrentados pela escola fretenegrina, sua trajetória histórica representa um importante episódio de resistência da população negra diante de sua exclusão (ou inclusão marginal) no sistema educacional nas primeiras décadas do período republicano.

O século XX foi continuamente marcado pelas lutas políticas que buscavam moldar as relações raciais e educacionais no Brasil. O movimento negro, influenciado por líderes como Abdias do Nascimento e Carolina Maria de Jesus, clamava por políticas afirmativas e por uma educação antirracista que reconhecesse a contribuição histórica e cultural dos afro-brasileiros. A promulgação da Lei de Cotas nas universidades e a criação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, representaram um progresso significativo nesse sentido.

Contudo, as lutas políticas ainda enfrentam obstáculos significativos. O aumento da intolerância racial e dos discursos de ódio evidencia a resistência à mudança por parte de setores conservadores da sociedade. Além disso, a persistente desigualdade socioeconômica continua

---

<sup>8</sup> A Pedagogia Interétnica surgiu em 1978 como proposta desenvolvida no Núcleo Cultural Afro-brasileiro (NCAB), movimento negro local da cidade de Salvador (BA). O NCAB buscou reunir intelectuais em diálogo com suas experiências e vivências de discriminação racial, tomando por base o estudo e a pesquisa de processos educativos familiares, escolares, sociais e midiáticos, a fim de traçar ações educativas de combate ao etnocentrismo e ao racismo transmitidos nesses processos (Silva; Castro, 2022).

a limitar o acesso equitativo à educação, especialmente para as comunidades negras e periféricas. Esse panorama é descrito no estudo intitulado *Necroeducação: reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro* realizado por Costa, Martins e Silva (2008):

O negro é quem possui menor acesso à educação formal, e, quando esse acesso é possibilitado, ele ocorre de forma precária, ou seja, com atendimento não satisfatório, seja pela falta de infraestrutura adequada das instituições, pela ausência de meios que possibilitem melhor aprendizagem, como remuneração de professores e funcionários, ou pela inexistência ou existência insuficientes de escolas em áreas marginalizadas, entre outras (Costa; Martins; Silva, 2008, p. 12).

A esse cenário os mencionados autores denominam de necroeducação, quando “o sujeito negro está morto em sua totalidade dentro do sistema educacional”, sendo inviabilizado ou colocado “no lugar daquele que se pode facilmente descartar” (Idem; *ibid.*). Em todo esse período despontaram movimentos sociais, políticos e intelectuais liderados por ativistas negros que lutavam por uma educação efetivamente inclusiva e equitativa, com ênfase na promoção da igualdade racial no Brasil. O combate ao cenário histórico de desigualdade racial no âmbito da educação se fortaleceu, com demandas por políticas afirmativas, pelo redesenho de currículos que valorizassem a história e a cultura afro-brasileiras, potencializando o enfrentamento ao racismo institucional no seio das escolas.

### 1.3 AÇÃO AFIRMATIVA EM EDUCAÇÃO COM FUNDAMENTO NA LEI Nº 10.639/03

Ações afirmativas argumentam que políticas públicas não apenas beneficiam os grupos historicamente excluídos, mas também contribuem para a construção de sociedades pautadas na justiça e na democracia. Ao promover a inclusão e a diversidade, as ações afirmativas não apenas tem o caráter de correção de injustiças passadas, mas também fortalecem os valores democráticos e a coesão social numa projeção para o alcance de melhorias nos espaços em que as demandas sociais são emergentes e exigem reparação.

No entanto, as ações afirmativas em educação também enfrentam críticas e resistências. Alguns argumentam que essas políticas são injustas por privilegiar determinados grupos em detrimento de outros, promovendo a chamada "discriminação reversa". No entanto, como aponta a socióloga brasileira Sueli Carneiro em *Enegrecer o Feminismo: A Situação da Mulher Negra na América Latina a partir de uma Perspectiva de Gênero* (2003), essa crítica desconsidera o contexto histórico e as assimetrias de poder que tornam necessárias as ações afirmativas para corrigir as disparidades estruturais.

Diante desse panorama, torna-se imperativo a adoção de políticas públicas voltadas à promoção da igualdade racial no ensino, a valorização da diversidade étnico-racial nos currículos escolares e a formação de professores para lidar com a abordagem sobre raça, de forma sensível e eficaz. É fundamental reconhecer que a educação desempenha um papel central na construção de uma sociedade justa e equânime, e que somente por meio de um compromisso sério com a inclusão e a diversidade será alcançada essa aspiração coletiva.

As ações afirmativas em educação representam uma ferramenta essencial na busca pela equidade e pela inclusão. Ao reconhecer e enfrentar as desigualdades históricas e estruturais, essas políticas promovem a justiça social e fortalecem os valores democráticos. No entanto, é importante que tais medidas sejam implementadas de forma cuidadosa e acompanhadas de políticas complementares, a fim de garantirem o acesso equânime à educação e as oportunidades de ascensão, independentemente das diferenças existentes.

Antes de tudo, carece o entendimento de que, em qualquer nação do mundo, a educação é um dos mais potentes instrumentos de transformação social e de superação das desigualdades raciais. No caso do Brasil, ao eclodirem ações de políticas afirmativas, a exemplo da Lei 10.639/03, surgem importantes ferramentas para promover a inclusão e a diversidade na escola – que é, por excelência, o *locus* onde ocorre a apropriação e a (re) construção de conhecimentos – enquanto que a valorização da história e da cultura afro-brasileiras nos currículos escolares contribui para combater a invisibilidade e o apagamento da contribuição dos negros para a sociedade.

## 2. ENTRE A IDEALIZAÇÃO E A REALIDADE: REFLEXÕES SOBRE OS 21 ANOS DA LEI Nº 10.639/03

*“E acredito, acredito sim que os nossos sonhos  
protegidos pelos lençóis da noite  
ao se abrirem um a um  
no varal de um novo tempo  
escorrem as nossas lágrimas  
fertilizando toda a terra  
onde negras sementes resistem  
reamanhecendo esperanças em nós.”*

(Conceição Evaristo)

A Frente Negra Brasileira (FNB), um dos principais representantes do Movimento Negro, em seu jornal *A Voz da Raça*, articulava de maneira ampla o conceito de educação, referindo-se tanto ao ensino pedagógico formal quanto à formação cultural e moral do indivíduo, o que somente se concretizaria pelo viés da escola. Assim, o termo educação era utilizado frequentemente com esses dois sentidos. Quanto à palavra instrução, a esta era atribuído um significado mais específico, isto é, de alfabetização ou escolarização. Fato é que, conforme o posicionamento dessa emblemática entidade, “(...) o negro deve procurar se libertar dos grilhões da ignorância e quebrar as algemas vergonhosas do preconceito que o faz aniquilar” (*A Voz da Raça*, abr. 1936, p. 3).

Esse preâmbulo já nos leva a uma reflexão acerca da importância da escola na vida do povo negro, mas também nos permite compreender – após esse grupo ter sido submetido a um dos processos mais cruéis da humanidade, a escravidão –, o quanto foi necessária a criação da Lei 10.639/03, para que se legitimasse a existência do povo negro pela ótica da escola, tendo em vista que esse espaço pedagógico foi, também, responsável pelo apagamento da identidade negra, que tanto contribuiu, e contribui, para a formação e o desenvolvimento da nação brasileira.

Neste capítulo traçamos, inicialmente, um histórico que antecedeu a implantação da Lei 10.639/03, compreendendo que tal documento traz em seu arcabouço um componente de difusão mais que premente nas escolas do Brasil. Trata-se de um dispositivo legal que tem como proposta maior, em seus artigos 26-A e 79-B, o combate ao racismo na educação brasileira, vislumbrando a concepção de escola como o espaço do multiculturalismo, na medida em que busca oferecer novos modelos científicos e culturais para que seja reinterpretada a realidade nacional. Essa foi a primeira lei assinada na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva,

cujos textos também estabelecem o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar.

## 2.1 PREPARANDO OS CAMINHOS PARA A LEI Nº 10.639/03

Na contramão do que deve ser, essencialmente, o papel transformador das escolas, essas instituições no Brasil se mostram como um grande reflexo do racismo que ainda afeta a sociedade, demandando, cada vez mais, a adoção de políticas públicas de ações afirmativas que deem conta de combater as mazelas deixadas como herança no período colonial contra os/as negros/as escravizados/as e na era pós-abolição, em que se iniciou um longo processo de luta da população negra e afrodescendente em busca de direitos, dignidade, reconhecimento e inclusão, um percurso que, até a contemporaneidade, não se concluiu.

Considerando-se o cenário sócio-histórico do Brasil, com base em sua formação étnico-racial, compreendemos que as políticas públicas de valorização e inclusão deveriam demandar, necessariamente, por medidas educativas que visassem combater a desigualdade e garantir o protagonismo dos sujeitos afrodescendentes, pelo viés da sua cultura, ancestralidade e identidade. Tornava-se, pois, imprescindível, reconhecer e valorizar as singularidades históricas do povo negro, trazendo para a mesa de debates pautas relativas à africanidade e às características da cultura afro na formação do povo e sociedade brasileira (Brasil, 2004).

Por conseguinte, para chegarmos ao cerne dessa discussão, é pertinente uma breve retomada a contextos em que os movimentos políticos e sociais ensaiaram os primeiros passos e deram importantes contribuições para impulsionar o debate sobre a educação das relações étnico-raciais, buscando assim incentivar o maior contato com a riqueza das culturas africana e afro-brasileira.

As iniciativas para estabelecer uma educação com uma proposta de inclusão, pautada na pluralidade, perpassam todo o século XX, no Estado brasileiro. Vale destacar a década de 1930, com a presença da Frente Negra Brasileira (FNB), movimento comprometido com a luta por uma educação que contemplasse a História da África e dos povos negros, numa tentativa de combater as práticas discriminatórias contra crianças no âmbito da escola, fruto de um sistema que, historicamente, hierarquizou pessoas pela cor de suas peles (Brasil, 2013).

Observa-se, pois, a visão da liderança da Frente Negra Brasileira, qual seja, posicionando-se de maneira crítica diante da ausência de políticas públicas que visassem à igualdade racial, de modo que enxergavam na educação o instrumento mais eficaz para se concretizar a inclusão da comunidade negra na sociedade brasileira.

Em conformidade com Domingues (2008), nas diversas edições do jornal da FNB, é frequentemente mencionada a falta de educação entre a população negra e a importância de sua instrução. Era comum a crença de que a marginalização dos negros no período pós-abolição era uma consequência da escravidão, que teria prejudicado seu potencial intelectual e/ou cultural. Em outras palavras, a escravidão seria responsável pelo despreparo intelectual e/ou cultural dos negros para se integrarem plenamente à cidadania no mundo "moderno e civilizado" da República. De acordo com o autor, essa falta de preparo só poderia ser superada por meio da educação.

Os estudos de Nilma Lino Gomes (2011) revelam que “nas ações e lutas desenvolvidas pela população negra nos séculos XIX, XX e no começo do século XXI, uma questão sempre atraiu a sua atenção graças ao seu papel estratégico na sociedade: a educação”, cujo pensamento potencializou uma intensa bandeira de luta do Movimento Negro no século XX. Desde então, esse Movimento não via a educação como a panaceia para solucionar a problemática da nação brasileira, entretanto, sempre reconheceu que essa temática assume importância no campo da produção de conhecimentos, contribuindo, pois, na formação de quadros intelectuais e políticos, que são recrutados pelo mercado de trabalho, a partir de critérios de inclusão para uns e de exclusão para outros.

Nos anos de 1940, o Teatro Experimental do Negro (TEN), liderado pelo ativista Abdias do Nascimento<sup>9</sup>, trazia para o debate a formação global dos indivíduos negros, como um indicativo de políticas públicas as quais já se configuravam no rol das propostas de ação afirmativa no Brasil. Seguindo essa tendência, no ano de 1978, o Movimento Negro Unificado (MNU) argumentava sobre a necessidade de inserir no currículo escolar do país a história da África e do negro no Brasil (Brasil, 2013). A década de 1980 foi marcada pelo amplo debate sobre a importância de se pensar um currículo escolar no qual a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira estivesse presente e fizesse sentido nos processos de ensino e aprendizagem, e assim contribuíram para esse percurso o Movimento Social Negro, intelectuais e pesquisadores da área da educação.

Cabe aqui um destaque para a figura de Abdias Nascimento, autor do Projeto de Lei nº 1.332, de 1983, que:

---

<sup>9</sup> Abdias Nascimento (1914-2011) já foi descrito como o mais completo intelectual e homem de cultura do mundo africano do século XX. Poeta, escritor, dramaturgo, artista visual e ativista pan-africanista, ele fundou o Teatro Experimental do Negro e o projeto Museu de Arte Negra. Suas pinturas, largamente exibidas dentro e fora do Brasil, exploram o legado cultural africano no contexto do combate ao racismo. Professor Emérito da Universidade do Estado de Nova York, ele foi deputado federal, senador da República e secretário do governo do Estado do Rio de Janeiro (IPEAFRO). Disponível em: <https://ipeafro.org.br/personalidades/abdias-nascimento>.



Dispõe sobre ação compensatória visando à implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo art. 153, § 1º da Constituição da República (Brasil, 1983).

Trata-se do primeiro projeto de lei que pretendia discutir políticas de reparação com foco na população negra e apresentava diversas propostas nos setores, com vistas a criar oportunidades de trabalho, remuneração, educação entre outros. Ademais, o texto estabelecia cotas mínimas para homens e mulheres afrodescendentes, seja no que se refere às bolsas de estudos concedidas pelo Ministério da Educação, seja com referência às vagas em repartições públicas, empresas, firmas e estabelecimentos. Nesse contexto, o Projeto de Lei ainda propunha:

I - Incorporar ao conteúdo dos cursos de História Brasileira o ensino das contribuições positivas dos africanos e seus descendentes à civilização brasileira, sua resistência contra a escravidão, sua organização e ação (a nível social, econômica e político) através dos quilombos, sua luta contra o racismo no período pós-abolição;

II - Incorporar ao conteúdo dos cursos sobre História Geral o ensino das contribuições positivas das civilizações africanas, particularmente seus avanços tecnológicos e culturais antes da invasão europeia do continente africano;

III - Incorporar ao conteúdo dos cursos optativos de estudos religiosos o ensino dos conceitos espirituais, filosóficos e epistemológicos das religiões de origem africana (candomblé, umbanda, macumba, xangô, tambor de minas, batuque etc.);

IV - Eliminar de todos os currículos referências ao africano como "um povo apto para a escravidão", "submisso" e outras qualificações pejorativas;

V - Eliminar a utilização de cartilhas ou livros escolares que apresentem o negro de forma preconceituosa ou estereotipada;

VI - Incorporar material de ensino primário e secundário a apresentação gráfica da família negra de maneira que a criança negra venha a se ver, a si mesma e à sua família, retratadas de maneira igualmente positiva àquela em que se vê retratada a criança branca;

VII - Agregar ao ensino das línguas estrangeiras europeias, em todos os níveis em que estas são ensinadas, o ensino de línguas africanas (yoruba ou Kriwahili) em regime opcional;

VIII - Incentivar e apoiar a criação de Departamentos, Centro ou Instituto de Estudos e/ou Pesquisas Africanos e Afro-Brasileiros, como parte integral e normal da estrutura universitária, particularmente nas universidades federais e estaduais.

§ 1º As modificações de currículo aplicar-se-ão, obrigatoriamente, tanto no ensino público quanto no ensino particular, em todos os níveis (Brasil, 1983).

O referido projeto teve a sua tramitação concluída no ano de 1985, contudo, houve o prolongamento dos trâmites até o ano de 1988, véspera da promulgação da atual Constituição,

de modo que se procedeu ao seu arquivamento. Conforme enunciam os artigos que compõem o referido projeto – vale dizer que as proposições são amplificadas com relação ao texto da Lei 10.639/03 –, trata-se de mecanismos de compensação para povo afrodescendente, após um longo período de discriminação e segregação.

Gomes (2017) nos ajuda a compreender que esse mito da democracia racial integra uma corrente ideológica, que tem a finalidade de negar a existência de desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como resultado de condutas racistas, com o argumento de que entre esses dois grupos raciais existe uma condição de igualdade de oportunidade e de tratamento. Assim, não fazia sentido imaginar as propostas de ação afirmativa em um país onde há pouco tempo eram negados sinais de preconceitos étnicos e de discriminação racial. Com tal falácia, busca-se negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, ao mesmo tempo, manter o cenário de estereótipos, preconceitos e discriminações que são direcionados à população afrodescendente.

Importa dizer que, quando consentimos e validamos a lógica desse mito, isto é, de que todas as raças e/ou etnias existentes no Brasil convivem socialmente na igualdade étnico-racial e que lhes foram dadas as iguais oportunidades desde o início da formação do povo brasileiro, somos levados a concordar que as desiguais posições hierárquicas existentes entre esses dois grupos justifica-se pela ausência de capacidade própria os grupos raciais que se encontram em desvantagem, quais sejam, os negros e os povos originários. É com esse artifício que o mito da democracia racial se fortalece, fazendo valer a perpetuação de estereótipos sobre os negros, ignorando a existência do racismo no Brasil e, paradoxalmente, legitimando as discriminações e as desigualdades raciais (Gomes, 2012).

O texto da Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu artigo 3º, inciso IV, já prescrevia a eliminação do preconceito em relação à origem, raça, sexo, idade e qualquer outra forma de discriminação, na medida em que considerava todos iguais perante a Lei, sem nenhuma distinção. O texto evidenciava a necessidade de se construir “uma sociedade livre, justa e sólida e assegurar a prosperidade nacional”, propósito esse que, em tese, seria alcançado com uma educação de qualidade e pautada no respeito às diferenças.

O ano de 1995 pode ser considerado o de maior aproximação e reivindicação com propostas de políticas públicas para a população negra, incluindo na agenda as políticas educacionais e os seus desdobramentos no contexto da racialidade (Brasil, 2013). Nessa linha de pensamento, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1998, reconhecem a escola como sendo um espaço privilegiado para a promoção da igualdade e a eliminação de toda forma de discriminação e racismo, por possibilitar em seu espaço físico a convivência de

peessoas com diferentes origens étnico-raciais, culturais e religiosas, configurando-se o multiculturalismo em um país com tamanha pluralidade, como é o Brasil.

Decorridos sete anos de vigência da Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN), é promulgada a Lei 10.639/03, no intuito de validar uma proposição que não podia mais ser ignorada, qual seja, o reconhecimento da existência de uma população que precisava – e ainda necessita – ter vez e voz no contexto da escola. A Lei 10.639/03 pode ser entendida como um instrumento institucional que visa reconstruir a trajetória do povo afrodescendente, a partir de um redimensionamento da narrativa produzida acerca do povo negro no Brasil, elegendo-se o contexto educacional como o núcleo de afirmação de identidades e um espaço de disseminação de conhecimentos capaz de desconstruir o que ficou por muitos séculos impregnado no imaginário social a respeito do povo negro, visando ao resgate dos direitos que lhe foram negados.

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e [Ensino] Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo de História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República (Brasil, 2003).

Pode se inferir também que a Lei se constitui em um desdobramento do Art. 215 da Constituição Federal, cujo texto preconizava que “o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”, ainda estabelecendo que o Estado “disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais”, como uma forma de manutenção de raízes culturais que caracterizam a miscigenação do povo brasileiro.

Não se trata apenas de oferecer conteúdos ‘referentes à participação do negro para o desenvolvimento da sociedade brasileira’. O Parecer CNE/CP3/2004

esclarece com precisão que a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana não visa tornar os brasileiros mais eruditos, mas reeducar as relações étnico-raciais a fim de que todos – descendentes de europeus, asiáticos, africanos e povos indígenas – valorizem a identidade, a cultura e a história dos negros que constituem o segmento mais desrespeitado da nossa sociedade (Silva, 2012).

Assim, seguindo a mesma tendência da Conferência de Durban, ocorrida dois anos antes, com a promulgação dessa lei torna-se obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em todos os estabelecimentos de ensino da Educação Básica, em vigor desde 09 de janeiro de 2003. São, portanto, contextualizadas as contradições presentes no debate das políticas de ações afirmativas para o negro brasileiro, momento em que se vislumbra uma possibilidade de retomada ao reconhecimento e uma necessidade de se corrigir e reparar as diversas formas de discriminação, segregação e ocultação da história de um povo.

Por sua vez, os educadores, em sua prática pedagógica, podem lançar mão de recursos didáticos e outros elementos que considerarem pertinente ao processo de ensino e de aprendizagem, na busca por fortalecer as identidades no seio da escola, sobremaneira naquelas instituições com forte representatividade das identidades negras. Para tanto, devem ser utilizados materiais informativos que abordem a diversidade da cultura afrodescendente, sendo reconhecido o desenvolvimento da cidadania potencializada por meio de uma formação crítica sobre as contribuições do povo negro para a formação socioeconômica e cultural do Brasil.

A aprovação da Lei 10.639/03 foi extremamente significativa na história da educação brasileira, uma vez que, ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, tinha por objetivo garantir aos negros o reconhecimento de seu legado e a reparação histórica, ou seja, promover uma conquista de direitos historicamente negados a essa significativa parcela da população brasileira.

O advento da Lei 10.639/03 trouxe consigo o discurso da equidade, igualdade e formação de uma sociedade que oportunizasse a todos os indivíduos condições de maior acessibilidade à educação, emprego, cultura. Contudo, mais que isso, esse importante instrumento propunha que fossem estabelecidas as raízes de uma nova mentalidade, com vistas a construir uma sociedade na qual a diferença tivesse o sentido de acréscimo e não de algo menorizado.

A Lei 10.639/03 deve ser inexoravelmente pensada como resultado da insurgência, da ação anticolonial e da luta antirracista dos movimentos sociais e intelectuais negros/as e seus/as aliados/as que por décadas denunciaram e travaram suas batalhas contra o racismo e o colonialismo intelectual que sempre estiveram nos alicerces da nossa história e do sistema educacional (Oliva; Conceição, 2023, p. 8).

A Lei Federal 10.639/ 03 é, em si, um instrumento legal que define a obrigatoriedade do cumprimento daquilo que há muito tempo vinha sendo solicitado por militantes do movimento negro, educadores e ativistas da luta antirracista no Brasil: determina a construção de uma educação antirracista, por meio do combate a práticas discriminatórias contra os negros e seus descendentes no meio escolar e, de forma mais ampla, no contexto educacional brasileiro.

Sob essa perspectiva, os autores reconhecem que o processo de colonização eurocêntrica e racista, presente nos currículos das escolas brasileiras, reflete e resulta na visão deliberadamente elitista, violenta e negacionista do Estado brasileiro, no que tange à existência e à indiscutível e relevante participação dos povos africanos e da população negra na história nacional. Em função disso, o movimento negro passou ao longo dos anos e através de muitas lutas a exigir um currículo característico, isso porque nas escolas o currículo era direcionado aos conteúdos europeus, como se estes fossem os únicos dotados de diversidade cultural e histórica. Realçava um ensino voltado para a Europa como sendo o berço da civilização e da democracia.

Na educação brasileira, a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola. Ao discorrerem sobre os problemas que devem ser superados no campo da educação para as relações étnico-raciais, Gomes e Jesus (2013) consideram como principal entrave “a ausência de levantamentos prévios de abrangência nacional acerca das experiências e práticas em andamento, voltadas ao cumprimento da Lei 10.639/ 03 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais, no âmbito da escola e da gestão do sistema de ensino” (p. 23).

A ausência de discussões sobre o racismo, o preconceito e a discriminação racial nas instituições educacionais perpetua a concepção das diferenças fenotípicas entre negros e brancos como desigualdades inatas. Isso não apenas reforça a imagem dos negros como inferiores, mas também impede o pleno desenvolvimento intelectual de muitos estudantes nas escolas brasileiras, ao mesmo tempo em que nos aprisiona em uma existência limitada, impedindo-nos de alcançar verdadeira liberdade, livre de preconceitos, estereótipos e estigmas. Assim, tanto como educadores quanto como cidadãos, não podemos mais nos calar diante do flagelo do racismo no ambiente escolar, especialmente se desejamos verdadeiramente ser reconhecidos como agentes de mudança e protagonistas de nossa própria narrativa histórica (Brasil, 2005).

## 2.2 A LEI Nº 10.639 E A RUPTURA DO PENSAMENTO COLONIAL

Ao longo de duas décadas de implementação da Lei 10.639/03, pudemos testemunhar o protagonismo e o agenciamento da comunidade negra – encabeçados sobretudo pelos movimentos envolvidos em ações afirmativas – sendo capazes de redefinir e amplificar as pautas antirracistas, do mesmo modo que foi evidenciado o enfrentamento reacionário de conjunturas políticas e sociais contrárias, e que se seguiram após a publicação da Lei. Dentre esses agenciamentos, podemos destacar a crescente luta pelas políticas afirmativas no âmbito das universidades, no início do século XXI, e a criação da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as – ABPN, em 2000, que teve grande contributo para a disseminação e consolidação de um pensamento negro fecundo, plural, fortalecendo o enfrentamento ao racismo de natureza epistêmica.

Conforme observam Almeida e Sanchez (2017), a Lei 10.639/03 ainda apresenta muitas questões a serem resolvidas. Os autores argumentam que a problemática está relacionada às dificuldades na estrutura do sistema educacional brasileiro, cuja ideologia tem como base o racismo institucional.

Ela [a Lei] se torna mais um instrumento para que, na dinâmica sociopolítica e no próprio cotidiano escolar, com todas as contradições, conflitos e embates que ali se dão, sejam produzidos os significados e os valores em torno de seu conteúdo. Não há uma relação direta e imediata entre o ensino da história e da cultura afro-brasileira e a mudança das relações sociais desiguais, mas ele pode ser instrumento de tensionamento das desigualdades raciais, caminho para a desconstrução gradual de mentalidades e práticas sociais discriminatórias, por meio da tentativa de estabelecer diálogos entre visões, concepções e experiências múltiplas (Almeida; Sanchez, 2017, p. 58).

A Lei 10.639/03 tem relevância, na medida em que, com a sua implantação, criam-se as possibilidades da desconstrução de preconceitos cristalizados durante muito tempo na sociedade brasileira, e inegavelmente, a educação é uma das ferramentas das mais eficazes para se construir uma sociedade de base antirracista. Entretanto, conforme apontam Almeida e Sanchez (2017), a própria realidade da escola faz parte do desenvolvimento de uma instituição que, historicamente, garantiu a manutenção das relações de poder e controle social e racial, o que justifica, em tese, os empecilhos estruturais para o cumprimento efetivo da Lei 10.639/2003 e também “de outras legislações que se propõem a promover alterações no relacionamento com o saber e com as mudanças estruturais no uso de tais saberes para a transformação social” (p. 74).

A educação eurocêntrica se materializa de forma hegemônica no âmbito escolar, por meio de padrões e modelos construídos e impregnados socialmente, e por ser uma extensão da sociedade, que ainda hoje naturaliza a condição de subalternidade a que o povo negro foi submetido, uma conduta que continua sendo reproduzida pela instituição escolar e nos modelos pedagógicos que elegeram a cultura branca como paradigma de educação.

No cotidiano das escolas e fora delas ainda são evidenciadas práticas racistas que dão supremacia ao modelo europeu, e quando o racismo acontece, o modelo para julgar é aquele baseado nos valores e fatos relacionados à história do colonizador, ainda presente nos livros didáticos. Ademais, o eurocentrismo ganha força também nos ataques às crenças, a partir da intolerância religiosa, sendo reconhecida a superioridade dos valores presentes na religião de origem europeia, em detrimento das crenças religiosas de matriz africana as quais, de modo mais intenso, se manifestam nas comunidades de afrodescendentes.

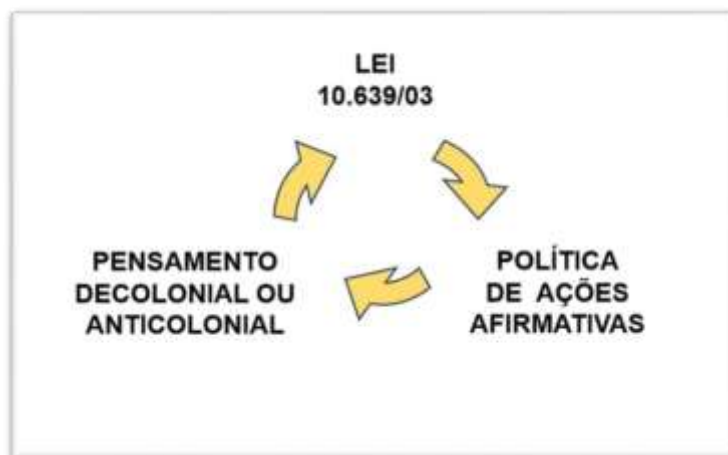
Uma análise acerca do impacto da Lei 10.639/03, após duas décadas de sua criação, implica considerar três elementos que fazem parte do sistema educacional: 1. Recursos didático-pedagógicos; 2. Currículo e proposta pedagógica. 3. Formação e atuação docente. Vale dizer que o conjunto de materiais didáticos e paradidáticos produzidos ao longo desse tempo tem sido importante e estratégico para o trabalho com história e cultura africana e afro-brasileira. Ressalta-se, ainda, que o aprofundamento das práticas pedagógicas alinhadas com a Lei está diretamente relacionada à gestão e corpo docente, à formação continuada na temática das relações raciais e à sua inserção no projeto político-pedagógico de cada unidade escolar.

Petronilha Silva (2003), ao abordar a importância da igualdade racial na esfera da produção do conhecimento, enfatiza a necessidade de uma ruptura com o modelo academicista que insiste em segregar modos de conhecimento, como forma de o poder público reparar os danos causados à cultura negra em séculos de escravidão e no período pós-abolição.

Negros na universidade, pois, tem de deixar de ser reivindicação do Movimento Negro, para converter-se em comprometimento do poder público, compromisso das instituições de ensino, para que se repare o secular déficit de educação da população negra, produzido por organização social excludente, discriminatória, racista. Compromisso e comprometimento que exigem, como já vimos anteriormente, quebra do domínio intelectual, político, material, centrado numa única visão de mundo, de ciência, de cidadania de origem europeia e estadunidense, requer diálogo entre estas visões e outras, como as de raiz africana, indígena, asiática (Silva, 2003, p. 52).

No bojo dessa discussão, cabe considerar a relação temporal existente entre a elaboração/implantação da Lei nº 10.639/03 e o pensamento decolonial insurgente na década de 1990.

**Figura 1** – Conexão para ações afirmativas



**Fonte:** Elaborado pela autora (2023)

A Figura 1 traz como representação: a Política Afirmativa, a Lei nº 10639/03 e o Pensamento Decolonial ou Anticolonial, as quais se interligam e se retroalimentam para continuidade da existência com interdependência conceitual e de propósito identitário.

A premissa de mestiçagem no Brasil está intrinsecamente associada as questões étnicas que alicerçam a mentalidade da formação étnico-racial do Brasil e consequente dos brasileiros, como indivíduos e nação. Nosso país, ainda é visto internacionalmente por essa dita democracia racial, que seria representada pela coexistência pacífica entre negros e brancos e os consequentes mestiços dessa produção social. Todavia, essa imagem de homogeneização é uma inverdade, cuja função pressupõe esconder a prática cruel do branqueamento da população, em vigor desde o período colonial, culminando num desaparecimento físico, simbólico e cultural do negro dentro da sociedade.

Conforme Gomes (2012), a necessidade de descolonização dos currículos representa um desafio crucial para o fortalecimento da democracia e para o combate ao racismo. A descolonização dos currículos implica no reconhecimento de que, apesar dos progressos alcançados nos séculos XX e XXI, a mentalidade colonial e o próprio colonialismo continuam a influenciar significativamente os currículos, o material didático e a formação dos educadores e gestores da educação.

A educação, no Brasil, é um direito constitucional, conforme atesta o art. 205 da Constituição Federal de 1988. Contudo, todas as pesquisas oficiais realizadas nos últimos anos apontam como o campo educacional tem produzido e reproduzido no seu interior um quadro de



desigualdades raciais. As questões como a discriminação do negro nos livros didáticos, a necessidade de inserção da temática racial e da História da África nos currículos, o silêncio como ritual a favor da discriminação racial na escola, as lutas e a resistência negras, a escola como instituição reprodutora do racismo. Por conta disso, as lutas do Movimento Negro em prol da educação começam, aos poucos, a ganhar espaço na pesquisa educacional do país, resultando em questionamentos à política educacional.

Em conformidade com Souza (2019, p. 9), “há um discurso principiológico na lei indicando a negociação e a conciliação de interesses político-econômicos com as demandas sociais”. Logo, é possível dizer que, no regime democrático brasileiro, na década de 1990, observou-se um avanço em direitos positivados no sistema jurídico, “(...) mas recuou no reconhecimento das propostas construídas na sociedade civil, na superação das contradições sociais”. Chega-se, portanto, a uma compreensão de a democracia permite que se concretize a mediação entre governos e sociedade, o que viabiliza um importante diálogo institucional, entretanto, as mudanças ocorreram no que tange aos aspectos da conjuntura e não estruturalmente falando. Em síntese, nas palavras de Souza (2019), “a democracia possibilita a negociação, mas não a transformação social” (p. 9).

De acordo com o estudo realizado por Wilma Coelho (2007), sempre houve o silenciamento sobre cor e relações raciais na formação docente, e que somente na década de 1990 é que essa temática ganha contornos no sistema educacional. Segundo a autora, duas questões podem ser levantadas nessa discussão:

A primeira, de caráter acadêmico: a antiguidade da questão étnico-racial no Brasil remonta à década de 1870, se considerarmos, pelo menos, as discussões sobre a substituição da mão-de-obra escrava pela livre. Desde então, as discussões sobre o futuro do Brasil consideraram a questão étnico-racial ponto importante para a formulação de projeções sobre o país e sua identidade. A segunda questão é de caráter educativo e moral: a ausência de uma política pública não significa a ausência de uma demanda social. As meninas negras e pardas certamente perceberam o lugar subordinado ao qual estiveram submetidas ao longo de sua formação. E muitas, ainda hoje, guardam as sequelas da violência simbólica a que foram sujeitadas (Coelho, 2007, n/p).

Desencadeia-se um processo de pressão ao Ministério da Educação, aos gestores dos sistemas de ensino e às escolas públicas sobre o seu papel na superação do racismo na escola e na sociedade, também por entender que a escola é o cenário no qual se encontra a base dessa reconstituição sociocultural, segundo aborda Nilma Lino Gomes:

[...] é na sala de aula que serão apresentados conceitos básicos que ajudarão a moldar a mente do futuro cidadão, e notadamente nas aulas de história e geografia, é onde serão contados os fatos que formaram a nação e o povo brasileiro, será este, o espaço por excelência da formulação de novos debates, da apresentação de personagens históricos de extrema relevância, e aqui, entender conceitos como identidade, pertencimento, racismo, exclusão, inclusão e tantos outros que ajudam a contar a história do Brasil, e é essencial que esse processo se desdobre numa perspectiva totalmente antirracista, se pretendemos formar cidadãos conscientes, humanizados e lúcidos de sua poderosa função social de respeito às diversidades (Gomes, 2012, p. 88).

Numa retomada do percurso histórico, podemos dizer que, até a década de 1990, a luta do Movimento Negro brasileiro, no que se refere ao acesso à educação, demandava a inserção da questão racial no bojo das políticas públicas universais, as quais tinham como mote: escola, educação básica e universidade para todos. Entretanto, à medida que esse movimento social foi constatando que as políticas públicas de educação pós-ditadura militar, de caráter universal, ao ser implementadas, não atendiam à grande massa da população negra e não se comprometiam com a superação do racismo, seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. É nesse momento que as ações afirmativas, com forte inspiração nas lutas e conquistas do movimento pelos direitos civis dos negros norte-americanos, começam a se configurar como uma possibilidade e uma demanda política, transformando-se, no final dos anos 1990 e no século seguinte, em ações e intervenções concretas. As demandas do Movimento Negro, a partir de então, passam a afirmar, de maneira mais contundente, o lugar da educação básica e da superior como um direito social e, nesse sentido, como direito à diversidade étnico-racial.

Nesse sentido, a Lei 10.639 de 2003, a Resolução CNE/CP 01/2004 e o Parecer CNE/CP 03/2004 são instrumentos que estão fortemente vinculados à garantia do direito à educação, na medida em que requalificam esse direito e incluem o direito à diferença. A sua efetivação como política pública em educação vem percorrendo um caminho tenso e complexo no Brasil, sendo possível perceber o seu potencial indutor e realizador de programas e ações direcionados à sustentação de políticas de direito e de reforço às questões raciais em uma perspectiva mais ampla e inclusiva. Esses vêm sendo realizados pelo MEC e, em graus muito diferenciados, pelos sistemas de ensino. No entanto, dada a responsabilidade do MEC, dos sistemas de ensino, das escolas, dos gestores e dos educadores na superação do racismo e na educação das relações étnico-raciais, as iniciativas para a concretização dessa política ainda carecem de enraizamento. A sua efetivação dependerá da necessária mobilização da sociedade civil a fim de que o direito à diversidade étnico-racial seja garantido nas escolas, nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, na formação de professores, nas políticas educacionais, entre outros.

Assim, uma análise da referida lei, do parecer e da resolução terá de avaliar em que medida eles contribuem para a compreensão da diversidade étnico-racial não somente no âmbito educacional, mas também como uma questão política que se ramifica no conjunto de padrões de poder, de trabalho, de conhecimento, de classificação e hierarquização social e racial em nossa sociedade. Em outros termos, uma das questões a ser analisada é a articulação da Lei 10.639/03 e suas respectivas formas de regulamentação com o conjunto de políticas de Estado voltadas para a diversidade étnico-racial.

Conforme observado por Camata e Costa (2021), as exigências políticas presentes em nossa sociedade demonstram uma certa rigidez no que diz respeito à criação de políticas afirmativas na educação básica brasileira, assim como na abordagem do combate às disparidades e desigualdades que caracterizam nossa realidade e que são claramente perceptíveis mesmo diante de tentativas de homogeneização cultural

No caso do Brasil, em uma sociedade cujas marcas identitárias são atravessadas, a todo tempo, pela diversidade étnico-racial, observa-se, em diversas camadas uma representatividade marcada pela primazia da cultura eurocêntrica, que deve ser discutido no âmbito da educação, na medida em que se vislumbram novas bases no processo de reconhecimento, valorização e inclusão dos grupos minorizados – os povos afrodescendentes – e, por consequência, invisibilizados ao longo da história. Estaria, portanto, se compreendendo e efetivando o que o educador Paulo Freire descreveu como um dos saberes necessários à prática educativa pautada na criticidade, que leva à concretização de uma educação para as relações étnico-raciais, na qual se critica a cultura vigente, permitindo assim que se instaure uma nova realidade cultural.

É sob esse prisma que a Lei 10.639/ 03, sendo parte de uma política de ação afirmativa e estando comprometida com o enfrentamento ao racismo nos espaços escolares, assume os conteúdos de História da África e da Cultura Afro-brasileira, procedendo também à crítica com relação à memória e à identidade de um povo que foram ignoradas por longo tempo. Logo, validar a implementação e a efetiva aplicabilidade da lei significa verificar em que medida os sistemas educacionais estão engajados na luta contra a discriminação e o preconceito étnico-racial.

Conforme destacado por Silva (2012), no âmbito federal, é fundamental que a gestão do sistema educacional continue a aumentar o suporte financeiro e técnico. Além disso, é necessário expandir e fortalecer os mecanismos de monitoramento e avaliação das práticas educativas com vistas às relações étnico-raciais, assim como do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Para isso, é crucial contar com a colaboração dos conselhos e secretarias de educação estaduais e municipais.

A sociedade brasileira é formada pela pluralidade e diversidade. Sabe-se que as regiões brasileiras têm características culturais bastante diversas e que a convivência entre grupos diferenciados nos planos social e cultural muitas vezes é marcada pelo preconceito e pela discriminação. Portanto, em consonância com o que preconiza a Lei 10.639/03, o grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e fazer conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade.

### 2.3 OS DESDOBRAMENTOS DA LEI Nº 10.639 NO CURRÍCULO E SUAS MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES COMO FUNDAMENTO PEDAGÓGICO/EDUCACIONAL

No intuito de que as instituições de ensino tivessem subsídios para o cumprimento do estabelecido na Lei 10.639/03, foi desenvolvido em 2013, uma década após a promulgação da referida Lei, pelo Ministério da Educação e da Cultura por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), o documento norteador dessa política educacional de valorização da diversidade, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que teve como objetivo central de colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária (Brasil, 2013).

A Resolução CNE/CP nº 01/2004 teve grande importância para o cenário educacional, em função da atual garantia do direito de negros, negras e cidadãos brasileiros, em geral, “ao acesso em todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica e no estabelecimento de uma nova relação entre os diferentes grupos étnico-raciais, que propicie efetiva mudança comportamental na busca de uma sociedade democrática e plural no Brasil. No artigo 3 do referido documento, o texto prevê:

A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004 (Brasil, 2004).

O que se propõe no texto da referida lei é a apresentação de uma nova historiografia da contribuição do negro na formação identitária do povo brasileiro, possibilitando a revisão de conceitos, até então estabelecidos, sobre a lógica do colonizador europeu. Desse modo, seria preciso re (ensinar) a nova história brasileira, a fim de ressignificar e valorizar a diversidade cultural aqui existente. É o que aponta Lopes (2014), em seu artigo sobre o desdobramento da referida Lei quando nos diz que, de acordo com análises sobre o ensino destinado à população negra no país, a viabilidade dessas oportunidades surgiu com o advento da industrialização brasileira, ocorrida nos últimos anos do século XIX. É observado que o engajamento social dos negros tem desempenhado um papel significativo na dinâmica brasileira, especialmente após a abolição da escravatura em 1888. A trajetória dos negros no Brasil ainda é caracterizada por estereótipos que estão sendo desconstruídos por meio da implementação de legislação educacional. O objetivo é promover de maneira efetiva a valorização da cultura negra e de sua história. As interações sociais sempre foram influenciadas por intercâmbios, tanto por meio de práticas tradicionais quanto por diálogos pedagógicos facilitados pela educação.

Lopes (2014) ainda complementa dizendo que muitos professores e professoras compartilham experiências de silenciamento em relação à África e à questão afro-brasileira durante sua formação inicial. Esses relatos frequentemente destacam o impacto das experiências na educação básica, onde tanto colegas quanto professores expressavam preconceitos e adotavam práticas discriminatórias em relação aos negros.

Somando-se a essa consideração, a autora cita, ainda, o percurso formativo da docência, em que era constante o apagamento da história do negro, e mais tarde, já na atuação docente, quando os professores eram ensinados a recriar os contextos históricos, dos quais a população negra era excluída.

Nessa perspectiva, a Lei 10.639/03 constitui-se em uma referência de legislação, de caráter político e pedagógico, que marca o reconhecimento e a valorização das origens trazidas pelos povos africanos e que se incrustaram nas bases da formação do Brasil, contendo o caráter de valorização social, político e econômico do protagonismo da população afro-brasileira na formação social do Brasil.

A referida Lei chega ao Estado Brasileiro no bojo do debate da implantação das políticas de ações afirmativas para a população negra que, embora reivindicadas pelo movimento social negro, compõem o discurso estratégico dos organismos internacionais que defendem a instituição de políticas sociais focalizadas para os mais pobres, entre os quais, os negros. E o Parecer nº 003/2004 assim o justifica:

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição (Brasil, 2004).

Numa entrevista fornecida para a Fundação Palmares, Petronilha Silva (2012) aponta como se consolidaram os propósitos de intenção da Lei 10.639/03. De acordo com a reflexão de Petronilha Silva (2012), a determinação estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) tem o objetivo de educar todos os cidadãos brasileiros, para que reconheçam, respeitem e valorizem uma das raízes fundamentais de sua cultura e nacionalidade, que é a africana. O foco não deve ser na mudança da imagem dos negros, mas sim na transformação da imagem negativa que a sociedade criou e perpetua sobre eles. Essa imagem, cultivada por muitos brasileiros que buscam preservar seus privilégios e direitos, tenta impor a ideia de uma nação monocultural, com raízes predominantemente europeias, ignorando a diversidade étnica e cultural do país.

Trata-se da intencionalidade de um grupo em legitimar a sua superioridade, em detrimento da exclusão de outro grupo – a população negra –, imputando a estas características negativas que, sob a ideologia do homem branco, seriam o motivo de se perpetuar a segregação racial já abolida, em tese, há mais de 100 anos no Brasil. Amplifica-se, portanto, a luta dos movimentos sociais em garantir ao povo negro, por meio da educação, tanto o direito de aprender quanto o direito de revelar uma identidade que ficou, por décadas, silenciada, numa subserviência que não se permite mais ser aceita na contemporaneidade.

Os sistemas de ensino e as escolas de diferentes níveis da educação – infantil ao superior – são espaços necessários e competentes para combater o racismo e discriminações, assegurando, conforme consta do Parecer CNE/CP3/2004, “o direito à igualdade de condições de vida e cidadania”, assim como garantindo “igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso à diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros” (Silva, 2012, meio digital).

Mas mesmo após uma trajetória de 21 anos da implementação da Lei 10.639/03, ainda são limitados os conhecimentos acerca das orientações legais que regulamentam a LDBEN no que tange à gestão do sistema de ensino e no interior das escolas, por intermédio da atuação pedagógica. Ademais, no cotidiano das salas de aula, esse importante documento ainda esbarra no desconhecimento – revelando a carência de formação sobre a temática – e na resistência – denotando certo grau de preconceito e/ou conservadorismo de alguns grupos, conforme abordagem de Macedo *et al.* (2023).

Para esses autores, algumas escolas, seguindo suas normas internas ou o Projeto Político Pedagógico (PPP), optam por não abordar mais o tema do racismo, alegando não terem obrigação de fazê-lo ou que isso não se encaixa na proposta pedagógica da instituição. Essa postura suscita reflexões sobre a presença de uma sociedade racista e discriminadora no Brasil, incapaz de enxergar todos os grupos com igualdade.

Ampliando o espectro dessa análise e abrangendo a pesquisa realizada nacionalmente no âmbito das Secretarias Municipais de Educação sobre a efetividade da Lei 10.639/03 na esferas de suas respectivas redes municipais de educação, Benedito (2023) aponta para a ausência de atualização de dados educacionais de qualidade e de revisão da política educacional em relação às relações étnico-raciais nos últimos anos, que é atribuída ao desmonte e retrocesso nas conquistas de direitos e políticas sociais no âmbito da luta antirracista. Segundo a pesquisa, isso culminou no aumento das disparidades, da pobreza e na intensificação de práticas racistas na sociedade em geral, especialmente evidenciadas no campo da educação pela crescente evasão e exclusão escolar, além do aumento da defasagem idade-série entre estudantes negros, conforme documentado por diversos estudos realizados durante e após a pandemia.

Esse mesmo relatório, conforme ainda trazem Benedito, Carneiro e Portella (2023) aponta que após duas décadas da alteração da LDBEN, é evidente que o desafio decorrente dessa mudança ainda persiste em abordagens superficiais. Os resultados da pesquisa indicam que temas considerados importantes, como diversidade, cultura alimentar e vestimentas, são abordados de forma relevante, porém tendem a ser mais confortáveis em comparação com questões como hierarquização de povos e saberes, espaços de poder e tomada de decisão. Isso

sugere que a reflexão sobre a educação para relações étnico-raciais frequentemente evita a revisão da construção e manutenção de privilégios. Tais escolhas podem apontar para a existência de um contexto mais amplo que influencia a percepção de baixo apoio e engajamento na execução da lei. Nesse cenário, dos 21% dos respondentes em relação à implementação da Lei: 18% não realizam qualquer tipo de ação em relação à lei; 29% possuem de fato ações estruturadas para a implementação da Lei; e 53% de ações menos estruturadas.

A Lei 10.639/003, que é considerada um avanço enquanto medida de ação afirmativa, e que se desdobra por meio de projetos, políticas e práticas públicas e privadas cujo objetivo precípua é a reparação de desigualdades ocorridas, histórica e culturalmente, com determinados grupos sociais, afirma o direito à diversidade étnico-racial na escola e contribui para que haja uma ruptura quanto ao silenciamento a respeito da história e culturas africana e afro-brasileira nos currículos e práticas escolares. Daí a importância de se resgatar a memória de um povo, na medida em que é necessário se reconhecer.

Corroborando os posicionamentos dessa discussão, cabe trazer o currículo influenciando no papel da escola e na educação frente à aplicabilidade da Lei 10.639/03. Esse importante mecanismo que implica substancialmente o funcionamento da escola vem desempenhar um papel fundamental na promoção de uma educação antirracista e inclusiva, especialmente quando fundamentado na Lei 10.639/03. Ao adotar um currículo pautado nessa legislação, as escolas têm a oportunidade de combater o racismo e promover a valorização da diversidade étnico-racial em suas práticas educativas.

Ao considerar a questão racial na educação, é importante reconhecer que o currículo tradicional muitas vezes reflete uma perspectiva eurocêntrica, que pode excluir ou marginalizar as contribuições e experiências das comunidades negras e de outras minorias étnico-raciais. Isso pode perpetuar estereótipos, preconceitos e desigualdades raciais dentro do ambiente escolar

De acordo com Silva (2016), o currículo escolar desempenha um papel crucial na construção e reprodução das relações étnico-raciais na sociedade. Em sua obra *Currículo e Diversidade Cultural: um estudo sobre as relações raciais na escola*, o autor destaca a importância de se repensar o currículo de forma a incorporar uma perspectiva intercultural e antirracista. A abordagem traz o argumento de que o currículo não deve ser neutro; ao contrário, deve se revelar sensível às diversidades étnicas e raciais presentes na sociedade, promovendo assim uma educação que reconheça e valorize as diferentes culturas e identidades étnico-raciais. Nesse sentido, o autor defende a necessidade de se repensar tanto os conteúdos quanto os



métodos de ensino, visando a uma educação mais inclusiva e equitativa para todos os estudantes, independentemente de sua origem étnico-racial (Silva, 2016).

A importância de um currículo antirracista baseado na Lei 10.639/03 reside no fato de que ele contribui para a desconstrução de estereótipos, preconceitos e discriminações raciais que permeiam a sociedade brasileira. Ao incluir o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana, o currículo proporciona aos estudantes uma compreensão mais ampla e contextualizada das contribuições dos povos africanos e afrodescendentes para a formação da identidade nacional e para o desenvolvimento cultural, social e econômico do País.

Além disso, um currículo antirracista baseado na Lei 10.639/03 promove a valorização da diversidade e o respeito à pluralidade étnico-racial presente na sociedade brasileira. Ao reconhecer e legitimar as diferentes expressões culturais e históricas das populações afro-brasileiras e africanas, o currículo contribui para a construção de uma sociedade que seja pautada na justiça, igualdade e inclusão, de modo que todas as pessoas se sintam representadas e valorizadas.

É importante ressaltar que a efetivação da Lei 10.639/03 requer não apenas a inclusão de conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, mas também a formação continuada dos professores, a adequação de materiais didáticos e a promoção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade étnico-racial. Somente dessa forma as escolas poderão contribuir efetivamente para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, livre de racismo e discriminação.

Ao adotar uma abordagem multirreferencial no currículo, os educadores podem proporcionar uma educação mais inclusiva e equitativa, na qual as contribuições e perspectivas das comunidades negras e de outras minorias étnico-raciais sejam valorizadas e integradas em todos os aspectos do ensino e da aprendizagem. Isso não apenas fortalece a identidade e o senso de pertencimento dos alunos pertencentes a essas comunidades, mas também promove a consciência crítica e a compreensão intercultural entre todos os estudantes. E, ao vincular a discussão do currículo, multirreferencialidade e raça na educação, é essencial considerar como o currículo escolar pode ser uma ferramenta poderosa para promover a equidade e a justiça social, especialmente em relação às questões raciais

A abordagem multirreferencial no currículo reconhece a diversidade de perspectivas culturais, étnicas e históricas presentes na sociedade. Isso significa que o currículo não deve ser dominado por uma única visão de mundo, mas sim incorporar uma variedade de experiências e conhecimentos, incluindo aqueles relacionados à história e à cultura das comunidades negras e de outras minorias étnico-raciais.

Fagundes e Burnham (2001), em sua reflexão sobre currículo e multirreferencialidade, destacam a importância de se reconhecer e incorporar diferentes perspectivas culturais e epistemológicas no processo educacional. A pesquisadora ressalta que o currículo escolar não deve se limitar a uma única visão de mundo, mas sim ser construído de forma a refletir a diversidade de saberes e experiências presentes na sociedade. Para Fagundes e Burnham (2001), o currículo é concebido como multirreferencial, na medida em que incorpora diversas fontes culturais, étnicas, sociais e históricas, com o intuito de proporcionar uma experiência educacional abrangente e significativa, que atenda às necessidades de todos os alunos.

Com essa proposição, Fagundes e Burnham (2001) argumentam que a multirreferencialidade no currículo não apenas amplia o repertório de conhecimentos dos alunos, mas também promove o respeito pela diversidade e o diálogo intercultural. Ao incorporar diferentes perspectivas e vozes no currículo, os educadores podem contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual todas as culturas sejam valorizadas, respeitadas, reconhecendo e valorizando a diversidade de saberes e experiências presentes na sociedade contemporânea.

Sacristán (2000) apresenta o currículo como sendo o mecanismo que compõe o “conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino é a aceção mais clássica e desenvolvida” (p. 14). O autor refere-se, ainda, às tarefas e às habilidades que devem ser dominadas pelo estudante, bem como os conteúdos e valores que podem ser utilizados para melhoria e reconstrução da sociedade, fazendo assim valer a função social da escola (Sacristán, 2000). Para esse autor, ainda, o território delimitado e regulado do conhecimento se refere aos conteúdos que os professores e as instituições de ensino devem abordar, isto é, o currículo prescrito e imposto pela escola aos educadores para que o ensinem e aos estudantes para que o aprendam.

Temos, pois, um pensamento acerca de currículo que encontra eco na visão de Paulo Freire, na medida em que esse educador defende a prática educativa como um viés para a aquisição da autonomia do sujeito, no entendimento de que este é capaz de produzir as mudanças que deseja, especialmente na realidade em que vive. E é igualmente necessário que a instituição escolar, em seus sistemas de ensino, valorize o processo formativo dos atores envolvidos na atuação pedagógica, de modo a se estabelecer a devida conexão entre o que se pretende ensinar e o que se deseja aprender.

Segundo a análise de Sacristán (2000), o currículo, incluindo seus conteúdos e metodologias de ensino, desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino, na alteração das condições da prática educativa, no aprimoramento dos professores e na

reformulação das instituições escolares como um todo. Interessa-nos aqui a discussão proposta por Oliveira e Miranda (2004), ao defenderem que o contexto da educação deve estar imbricado com a problemática social e política presente nesse cenário, considerando que as relações culturais e étnicas estão permeadas por relações de poder.

Para além dos materiais didáticos e dos discursos docentes, as políticas curriculares, como discurso e como texto, podem desempenhar o papel de promover o reconhecimento das diferenças, orientando os envolvidos no processo de transmissão cultural para a discussão perene sobre culturas e identidades dos sujeitos da educação. Os instrumentos possíveis de serem pensados para alcançarmos uma educação de fato inclusiva dependem de uma orientação em torno de uma arena política onde os saberes interpretados como saberes "outros" ganhem cenário (Oliveira; Miranda, 2005, p. n/p).

Conforme pontuado pelas pesquisadoras, os temas relações raciais, multiculturalismo e currículo estão conectados, e no âmbito da educação, além de estarem implicadas umas às outras, muitas vezes, emergem juntas. Assim sendo, “não é possível abordar multiculturalismo e currículo sem problematizar as relações raciais na escola” (Ibid.).

Munanga (2005) sugere que, ao serem expostos a uma educação permeada por preconceitos, os estudantes também foram afetados em suas estruturas psicológicas. Além disso, o autor enfatiza que essa memória não é propriedade exclusiva dos negros, mas pertence a todos os grupos étnicos, uma vez que a cultura que consumimos diariamente é resultado da contribuição de diferentes segmentos, apesar das disparidades nas condições em que se desenvolveram.

Entende-se, pois, que cada um contribuiu à sua maneira para a formação da riqueza econômica, social e da identidade nacional. O autor, ainda, argumenta sobre o valor que carregam todos os segmentos étnicos-raciais que a reconstrução da memória coletiva e da história da comunidade negra não é exclusivamente relevante para os alunos de ascendência negra, mas também para os alunos de outras origens étnicas, especialmente os não negros.

### 3. EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS NA BAHIA: UMA HISTÓRIA QUE PRECISA SER CONTADA

*“As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada.”*

(“O perigo de uma história única”  
Chimamanda Adichie, 2009)<sup>10</sup>

As palavras da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie nos convidam a pensar sobre a complexidade em que está envolvido o povo brasileiro e sobre como é árdua a tarefa de compreender toda a diversidade pela qual é atravessada a história de sujeitos negros e negras, sobremaneira no período pós-abolição. Um contexto historicamente marcado pela marginalização da população afrodescendente, alijada de quaisquer oportunidades de educação, emprego e moradia, além de um permanente estado de violência, tudo isso em decorrência do preconceito e do racismo.

Ainda sob essa caminhada de crítica ao *status quo*, autores militantes, como Lélia Gonzalez, Abdias do Nascimento, e outros intelectuais afro-brasileiros desempenharam um papel fundamental na denúncia das desigualdades raciais presentes no sistema educacional, atuando também na formulação de propostas para uma educação antirracista. Em seus escritos sobre a temática racial no Brasil, contribuíram para a edificação de uma consciência negra e para a articulação de pautas em prol de uma educação emancipatória em diálogo com as relações étnico-raciais, a fim de garantir a legitimação das identidades. Suas análises críticas foram contributivas para a conscientização sobre a importância de abordar as questões raciais de forma transversal em todas as esferas da educação.

É preciso reiterar que tais avanços não aconteceram via ação ou intervenção do Estado brasileiro; ao contrário, todas as mudanças vistas até agora resultam de dura pressão e tensionamento pelo Movimento Negro, protagonista de uma luta que, a todo momento,

---

<sup>10</sup> O perigo de uma história única é uma adaptação da primeira palestra proferida por Chimamanda Ngozi Adichie no TED Talk, em 2009. Dez anos depois, o vídeo é um dos mais acessados da plataforma, com mais de 18 milhões de visualizações. Está disponível em: [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story?language=pt-br](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br). (Nota da Editora)

questiona o Estado e, conseqüentemente, as suas políticas visando a um projeto de nação que coloque como um dos seus principais objetivos democráticos a superação do racismo e da discriminação contra a população afrodescendente (Gomes, 2019).

De acordo com Gonçalves e Silva (2000), o surgimento do movimento negro brasileiro se dá nas décadas de 1970 e 1980, com atos e proposta que reivindicavam a inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, como forma de reconhecimento dessa identidade cultural, bem como a adoção de medidas para garantir o acesso e a permanência dos negros nas instituições de ensino superior.

Conforme observa Nilma Lino Gomes (2019), “um dos ensinamentos desse e dos outros movimentos sociais de caráter identitário que herdamos (mulheres, indígenas, povos do campo, lutas ambientais) é a valorização do cotidiano e da experiência”. Segundo a autora, tem-se um entendimento de que é na luta cotidiana que se consolida a resistência das classes subalternizadas.

Na primeira década, as organizações se mobilizaram para denunciar o racismo e a ideologia escolar dominante. Vários foram os alvos de ataque: livro didático, currículo, formação dos professores etc. Na década seguinte, as entidades vão substituindo aos poucos a denúncia pela ação concreta, cuja postura adentra a década de 1990 (Gonçalves; Silva, 2000, p. 22). Nesse sentido, Gomes (2019) defende que o Movimento Negro, em sua função educativa, “educa e reeduca a sociedade, o Estado e a si mesmo sobre as relações raciais, o racismo e a diáspora africana” (p. 144):

Se concordamos com o fato de que o Movimento Negro participa e desenvolve processos educativos, identitários, de lutas, transgressões e conflitos, também concordaremos com a afirmação de que ele possui a capacidade de indagar e desafiar as elites do poder, o Estado e suas políticas. E, dentre essas políticas, encontram-se as educacionais (Gomes, 2019, p.144).

Como exemplo significativo para essa pesquisa, Gonçalves e Silva (2000) trazem exemplos de práticas sistemáticas desenvolvidas na atuação docente, além da formação de professores de Ensino Fundamental para atuar com a temática da diversidade cultural, cujo evento foi realizado pelo Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), com apoio da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Diante dessa proposta pedagógica, torna-se relevante o entendimento do currículo como construção de possibilidades educativas nas relações étnicos raciais, tanto na concepção do currículo escolar quanto no processo formativo de professores, ressaltando-se que este último não será aqui objeto de análise e aprofundamento.

Ao se debruçarem sobre essa temática, Oliveira e Miranda (2004) discutem que as políticas curriculares oficiais, por serem consideradas como elementos de referência, possuem a capacidade de legitimar ou deslegitimar outras propostas elaboradas com o propósito de intervir nas práticas educacionais. Enquadradas na condição de discursos, essas políticas são percebidas como elementos simbólicos significativos do projeto social de grupos dominantes, influenciando os processos de inclusão e exclusão de diferentes culturas. Nesse contexto, as políticas curriculares oficiais têm implicações tanto na substância quanto na estrutura dos currículos, na medida em que estes trazem em si o potencial de moldar identidades que, simultaneamente, reforçam as disparidades existentes. Daí a relevância que tem a concepção do “Currículo Bahia”, como ficou sendo chamado o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) – abordado nesta pesquisa –, o qual propõe uma releitura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com especificidades para o contexto cultural do estado, buscando “[...] assegurar os princípios educacionais e os direitos de aprendizagem de todos os estudantes do território estadual, em toda a Educação Básica” (Bahia, 2020, p. 13).

Ainda de acordo com Oliveira e Miranda (2004), as relações raciais, o multiculturalismo e o currículo estão interligados como temas correlatos na educação. Essas temáticas não apenas estão intrinsecamente relacionadas entre si, mas também frequentemente surgem em conjunto. Daí não ser viável discutir o multiculturalismo e o currículo sem questionar as relações raciais presentes na escola, espaço no qual, historicamente, as práticas curriculares foram – e ainda são – utilizadas como instrumento de segregação de estudantes negros/as, e onde a formação acadêmica não prepara os profissionais da educação para lidarem com o universo complexo da diversidade em sua atuação didático-pedagógica.

Os autores também alertam que, ao iniciar uma discussão sobre uma escola mais inclusiva, é crucial reconhecer as lacunas presentes na história da educação formal, de modo que a reflexão sobre a estrutura institucionalizada da educação levante questionamentos sobre a compreensão mais recorrente acerca da cultura dominante e do conhecimento escolar. É importante ressaltar que a exclusão não é inata, nem uma condição permanente, mas que essa noção de exclusão se torna pertinente ao caracterizar os grupos historicamente marginalizados pela sociedade, instaurando-se o racismo, por meio de uma construção social, que vai se perpetuando até se naturalizar e se legitimar como premissa verdadeira. Atualmente, destaca-se a emergência das formas de alojamento social dentro do ambiente escolar, seja por meio das propostas curriculares, seja pelo viés dos discursos políticos, seja ainda por intermédio dos textos adotados nas práticas de ensino.

Oliveira e Miranda (2004) complementam que, ao identificarmos e questionarmos os atuais padrões de regulação presentes no currículo, estamos também promovendo novas abordagens para a transmissão cultural, com foco na inclusão de diversos saberes e na desconstrução dos estigmas e da marginalização historicamente impostos aos grupos socialmente subalternizados, excluídos e, por isso mesmo, prejudicados pelas relações de poder estabelecidas no âmbito escolar. Todas essas décadas de debates somente ratificam que a desigualdade no acesso à educação de qualidade, a sub-representação de negros nos espaços acadêmicos e a persistência do racismo dentro das instituições educacionais são questões prementes, tornando imprescindível uma abordagem coletiva e comprometida.

É nesse contexto histórico, político, social e cultural que os negros brasileiros constroem suas identidades e, dentre elas, a identidade negra. Como toda identidade, a identidade negra é uma construção pessoal e social e é elaborada individual e socialmente de forma diversa. No caso brasileiro, essa tarefa torna-se ainda mais complexa, pois se realiza na interseccionalidade entre classe, gênero e raça no contexto da ambiguidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade social.

As categorias raça e etnia se entrecruzam muitas vezes com outras configurações sociais (classe, gênero, sexualidade etc.). Tal fato sinaliza que, na contemporaneidade, torna-se impossível idealizar estratégias de ensino e aprendizagem voltadas para a compreensão e o respeito à diversidade humana, focalizando configurações socioculturais (como raça e/ou etnia) isoladas de outras conformações presentes na sociedade (Almeida et. al., 2017, n/p).

É importante lembrar que a identidade construída pelos negros brasileiros (pretos e pardos) se processa não apenas por oposição ao branco, mas também pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este e outros grupos (Gomes, 2007, p. 98).

Especificamente na Bahia, território que se caracteriza por suas singularidades geopolíticas, socioeconômicas, identitárias e de culturas, as práticas discriminatórias, racistas e sexistas reverberam diretamente no trabalho pedagógico, trazendo impactos no cotidiano das escolas e, por sua vez, nos resultados de aprendizagens. Constitui-se, portanto, um cenário de demandas educacionais contemporâneas, cujo suporte está na concepção de igualdade, na multidisciplinaridade e na diversidade étnico-racial, assim convocando a gestão pública a priorizar a implementação de políticas públicas educacionais, utilizando estratégias de enfrentamento ao racismo institucional, por meio da valorização da história e cultura das populações negras na educação escolar.

### 3.1 BAHIA: CULTURA E IDENTIDADE NEGRAS EM UM ESTADO PLURAL

No contexto educacional do estado da Bahia, um dos principais desafios é desenvolver entre os gestores, professores, coordenadores, estudantes e demais sujeitos envolvidos nas práticas educativas a capacidade de olhar para o outro e tentar compreendê-lo, para além dos estereótipos, considerando a riqueza da diversidade presente em cada indivíduo, sem resvalar na problemática de reduzir pessoas e culturas a uma única narrativa – e, para a nossa discussão, leia-se, a narrativa da cultura branca. Emergem daí a importância e a necessidade de que elementos da cultura africana ganhem visibilidade, permitindo assim que as verdadeiras histórias sejam efetivamente contadas nos espaços formais de aprendizagem, por excelência, na escola.

A pluralidade sociocultural na Bahia é bastante expressiva e muito simbólica para o panorama nacional, tendo em vista que nesse estado teve início a história do Brasil. Em face dessa diversidade, formada por descendências indígenas, europeias, mas principalmente pelos povos africanos, é pertinente e legítimo haver a coexistência de tradições culturais, e que tal convivência seja exercida de forma harmônica e pacífica, primando pelo respeito às diferenças e pela igualdade de direitos e oportunidades.

Diante dessa afirmação, é consenso que entre os educadores e professores a necessidade de discutir em sala de aula questões relacionadas com a possibilidade de trabalhar com bens culturais históricos no processo de ensino e de aprendizagem. O que se busca com esse propósito é estimular nos/as estudantes a consciência de preservação de uma memória social coletiva, vista como uma condição indispensável à concepção de uma nova cidadania, que seja pautada em uma identidade nacional plural, e tendo em vista o lugar fundamental que a História ocupa nesse *locus* de aprendizagem, que é a escola.

A escola desempenha um papel crucial na construção de alteridade, na medida em que busca promover a compreensão e aceitação das diferenças entre os sujeitos que dela fazem parte. Quando a comunidade escolar é constituída por um ambiente diversificado e inclusivo, evidentemente há um estímulo ao desenvolvimento de empatia, tolerância e respeito às identidades culturais, étnicas e sociais. Somente com a troca de experiências, em um modelo de educação pensado para a diversidade, é possível alcançar a formação de cidadãos conscientes, preparados para uma convivência harmônica em uma sociedade plural.

Quando os indivíduos não têm ou não conhecem suas raízes terminam se perdendo em meio à multidão, visto que são os aspectos das suas raízes culturais, familiares e sociais que os



distinguem dos demais seres e lhes conferem a identidade de povo, o sentido de nação. Por isso é imprescindível aos/às estudantes negros/negras conhecer as bases da própria cultura, a fim de que sejam constituídas as identidades, para que os sujeitos possam se situar na condição de cidadão no seio social.

Importante frisar que o estado da Bahia, por meio da sua Constituição, datada de 05 de outubro de 1989, já sinalizava o compromisso com a superação do racismo, também dialogando com a Lei 10.639/03, em conformidade com o que dispõe o Art. 288, do Capítulo XXIII - Do Negro:

Art. 286 - A sociedade baiana é cultural e historicamente marcada pela presença da comunidade afro-brasileira, constituindo a prática do racismo crime inafiançável e imprescritível, sujeito a pena de reclusão, nos termos da Constituição Federal.

Art. 287 - Com países que mantiverem política oficial de discriminação racial, o Estado não poderá:

I - admitir participação, ainda que indireta, através de empresas neles sediadas, em qualquer processo licitatório da Administração Pública direta ou indireta;

II - manter intercâmbio cultural ou desportivo, através de delegações oficiais.

**Art. 288 - A rede estadual de ensino e os cursos de formação e aperfeiçoamento do servidor público civil e militar incluirão em seus programas disciplina que valorize a participação do negro na formação histórica da sociedade brasileira.**

Art. 289 - Sempre que for veiculada publicidade estadual com mais de duas pessoas, será assegurada a inclusão de uma da raça negra.

Art. 290 - O dia 20 de novembro será considerado, no calendário oficial, como Dia da Consciência Negra (BAHIA, DCRB, 2020, p. 36 – Grifo nosso).

No cerne deste debate – agora de forma mais ampliada – está a Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana nas escolas estaduais do estado da Bahia e a sua intersecção com todos os níveis e modalidades de ensino. Na Educação Básica, o objetivo é implementar, produzir e divulgar conhecimentos, atitudes, posturas e valores que promovam aos gestores/as, professores/as e estudantes quanto à promoção da igualdade étnico-racial no cotidiano das unidades escolares. É, sem dúvida, uma importante tentativa de reafirmar o compromisso da escola com uma educação antirracista, pela qual sejam efetivamente valorizadas a história e a cultura africana e afro-brasileira em um estado tão singular, quando se trata de identidades no processo de formação do povo brasileiro.

As práticas discriminatórias, racistas e sexistas, bem como as desigualdades econômicas reverberam diretamente no fazer pedagógico do cotidiano escolar e, por conseguinte, no rendimento dos estudantes. Considerando esse panorama, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia, por meio do Instituto Anísio Teixeira (IAT), inclui em sua agenda antirracista ações para atender a essa demanda, a exemplo do Projeto “Roda de Conversa”, que teve a sua 3ª edição realizada no dia 22 de novembro, mês dedicado ao fortalecimento da luta contra o racismo.

O objetivo é discutir sobre práticas pedagógicas antirracistas, como um instrumento de reflexão acerca daquelas identidades que ainda estão ausentes de representações e reconhecimento nos espaços, por conta da forma como o racismo estrutura a sociedade brasileira. Serão tratados conceitos que fazem parte da linguagem cotidiana, tais como: racismo; discriminação; preconceito; a importância da aplicação da Lei 10.639/2003; o papel da escola no combate ao racismo (Bahia, 2023).

Inegavelmente, ações dessa natureza são fundamentais para a sociedade refletir sobre o fato de que a nação brasileira foi construída por intermédio da escravidão; logo, a falta de oportunidades para a população negra, o racismo presente nos detalhes do cotidiano e as tentativas de apagamento de cultura africana evidenciam e reforçam a necessidade de novas lutas em busca da igualdade. Vale reiterar que tais iniciativas devem extrapolar o mês da Consciência Negra, a fim de não se restringir a uma imagem festiva, mas de uma luta constante.

No campo da educação, o Plano Plurianual<sup>11</sup> PPA 2020 – 2023 traça um objetivo muito amplo, de modo que a ementa do referido documento não traz uma proposta especificamente voltada às questões étnico-raciais, tampouco apresenta algum indicador que aponte o cenário educacional para a população negra. Não se pode afirmar que haja uma postura negacionista ao preceito legal, contudo, pode se inferir que a lei federal não recebeu da gestão estadual um tratamento coerente com a relevância da temática para o estado da Bahia, em particular, conforme ilustra o quadro seguinte:

---

<sup>11</sup> O Plano Plurianual é um documento delinea as diretrizes, objetivos e metas da administração pública federal, englobando despesas de capital, como investimentos, bem como outras decorrentes destes, além das relacionadas aos programas de duração continuada. O PPA é estabelecido por lei, com uma duração de quatro anos, iniciando-se no segundo ano de mandato de um presidente e estendendo-se até o final do primeiro ano do mandato de seu sucessor (adaptado da fonte: <https://www.gov.br/planejamento/pt-br/assuntos/orcamento/plano-plurianual-ppa>)

**Quadro 02** – Recorte Plano Plurianual PPA 2020 – 2023 – Ementa

<b>Programa – Educação</b>	
<b>Ementa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a educação pública de qualidade, acessível, inovadora e participativa, contextualizada, emancipatória e integral, apropriando o conhecimento e articulada ao mundo do trabalho, contemplando o esporte e as diversidades culturais, socioambientais e a inclusão racial, de gênero, geracional e de pessoas com deficiência, bem como a formação e valorização dos profissionais de educação e aprimorando a gestão democrática.</li> </ul>

Fonte: Bahia (2020) - Adaptado do PPA 2020-2023, p. 114

Entretanto, no que tange à concepção de um desenho curricular com especificidades nas relações étnico-raciais – também se referindo às implicações desse mecanismo na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola –, observamos que a meta apresentada no quadro seguinte não faz qualquer menção / conexão com o cumprimento da Lei 10.639/02, contudo aponta três iniciativas que contemplam a referida temática, no sentido de viabilizar a aplicabilidade da Lei.

**Quadro 03** – Recorte Plano Plurianual PPA 2020 – 2023 – Meta e Iniciativas

<b>Programa – Educação</b>	
<b>Meta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implantar nas unidades escolares os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do currículo referencial do Estado da Bahia, considerando as especificidades da educação contextualizada e as modalidades da oferta da Educação Básica.</li> </ul>
<b>Iniciativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementar nas unidades escolares da rede estadual de ensino a política da educação das relações étnico-raciais, de gênero e de sexualidades.</li> <li>• Realizar o acompanhamento e o monitoramento da temática étnico/racial nos projetos pedagógicos.</li> <li>• Realizar o atendimento educacional dos povos indígenas, quilombolas e outros povos e comunidades tradicionais de acordo com suas especificidades.</li> </ul>

Fonte: Bahia (2020) - Adaptado do PPA 2020-2023, p. 120

O Plano Estadual de Educação (PEE), foi aprovado pela Lei 13.559, de 11 de maio de 2016 e traz, em seu artigo 2º, entre outras diretrizes, aquelas que tratam do combate ao racismo no âmbito educacional:

Art. 2º - São diretrizes orientadoras do PEE-BA:

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase no desenvolvimento integral do sujeito, na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IX - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Bahia, 2016).

Os referidos incisos já apontam indicativos de que a escola tem, na sua função social, o enfrentamento ao racismo e ao preconceito historicamente arraigados nesse espaço de aprendizagem. Apesar disso, nenhuma das metas propostas no Plano Estadual de Educação pressupõe ações que tratem das relações étnico-raciais, apresentando apenas um direcionamento genérico à aplicabilidade da Lei 10.639 / 03. Resta apenas a quase reprodução fazendo referência à lei federal com a seguinte proposição: “Incluir, no currículo escolar, a temática da história afro-brasileira para atender, com eficiência, a demanda gerada pela Lei nº 10.639 de 09 de janeiro 2003” (Bahia, 2006).

Daí a importância de se conceber no âmbito do território baiano um currículo afrorreferenciado – gestado em perspectiva epistemológica plural, diversa, cujo diálogo atravessa os múltiplos saberes –, que esteja delineado pelas vivências oriundas da ancestralidade africana, incluindo os valores culturais que transitam no cotidiano dos/as estudantes. É nesse sentido que Vanda Machado (2015) chama a atenção para a necessidade de se imprimir significado no currículo, devendo este, para tanto, promover sua interligação com a realidade local.

No exercício de educar para a vida, o pensamento africano mantém como tradição as histórias míticas, que podem ser consideradas como práticas educacionais que chamam a atenção para princípios e valores que vão inserir a criança ou o jovem na história da comunidade e na grande história da vida. No pensamento africano, a fala ganha força, forma e sentido, significado e orientação para a vida. A palavra é vida, é ação, é jeito de aprender e de ensinar. Assim nasceram os mitos. Contar mitos, em muitos lugares na África, faz parte do jeito de educar a criança que, mesmo antes de ir para escola, aprende as histórias da sua comunidade, os acontecimentos passados, valorizando-os como novidade (Machado, 2015, p. 3).

Na ótica de Machado (2017, p. 142.), “o currículo em uma escola não é tudo, mas deve ter a ver com tudo e com todos”, pois, de modo contrário, não se conseguirá desenvolver uma prática quando se desconhece o lugar de onde se fala, tampouco uma prática que desconhece o

sujeito para quem se fala. Em suma, o aparato curricular precisa considerar a história, a cultura, as possibilidades e itinerâncias do outro e a sua própria itinerância.

Como podemos inferir, o Plano Estadual de Educação traz uma abordagem bastante limitada de uma temática com tamanha relevância para a educação no território baiano. Dentre as iniciativas da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, destaca-se o Documento Curricular Referencial da Bahia (Bahia, 2020), dispositivo que se constitui em uma referência para que as unidades escolares do estado desenvolvam propostas pedagógicas com vistas à Educação para as Relações Étnico-Raciais, como parte dos Temas Integradores no Currículo do Estado da Bahia, levando em consideração a necessidade de aplicar o que preconiza o texto da Lei 10.639/03.

O propósito é a incorporação da temática da diversidade em toda a sua complexidade, no entendimento de que é prioritária “uma dinâmica da ação educativa para eliminar as discriminações, emancipar grupos historicamente discriminados, valorizar socioculturalmente o sujeito, demarcando a importante contribuição das ações pedagógicas na construção de identidades” (Bahia, 2020, p. 60).

No referido documento são apresentadas proposições didáticas a serem aplicadas nas diversas áreas do conhecimento, visando a uma educação decolonial e antirracista e tendo como ponto de partida a luta histórica da população negra no Brasil e como suporte o marco legal que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira em todos os níveis da Educação Básica, perpassando pela necessidade e obrigatoriedade também da formação inicial e continuada dos/as docentes.

Ao discorrer acerca da Lei 10.639/03, Pinheiro e Rosa (2018) assim argumentam:

Entendemos que a lei é importante para assegurar que, em um país que se intitula o "paraíso da democracia racial", as escolas discutam a história de nossos ancestrais africanos a partir de uma ótica diferente daquela apresentada pelo colonizador, mas conferindo direito a voz às pessoas que efetivamente construíram esse país, objetiva e subjetivamente, por meio de seu trabalho, da socialização da sua cultura e dos seus conhecimentos (Pinheiro; Rosa, 2018. In: Bahia, 2020, p. 60).

A Bahia desempenhou um papel histórico significativo na constituição da população negra, cuja condição enfrentou uma questão social explícita a qual não foi acompanhada por um adequado aparato estatal de intervenção. Hoje, a caracterização da pobreza não é mais vista como um fenômeno natural ou mera consequência das trajetórias individuais, mas sim como resultado de complexas interações sociais que se refletem em diferentes interpretações e intervenções no campo social, algumas das quais estão relacionadas à questão racial.

Nesse sentido, o caráter de autorreprodução do capital, envolto em uma aparência de racionalidade, impulsiona a exploração da classe trabalhadora em escala global. Esse processo se intensifica com a desregulamentação do trabalho e o aumento da desproteção, por meio de estratégias como o empreendedorismo, cooperativismo e voluntariado. Tais abordagens configuram uma precarização estrutural da força de trabalho, a qual, de forma inevitável, atravessa também a questão racial.

Contudo, é importante considerar que a histórica exploração da população negra, a partir do período escravista na Bahia, deixou marcas profundas nas estruturas sociais e econômicas que perduram até os dias atuais. Considera-se importante salientar alguns aspectos como a ausência de um aparato estatal de intervenção adequado para enfrentar as desigualdades resultantes desse passado perpetua as disparidades socioeconômicas enfrentadas pela população negra nas sociedades modernas. Além mesmo de uma total ausência governamental de discussões pautadas nas relações de trabalho sob o viés racial na Bahia, pertinentes à análise do racismo e suas variáveis – econômicas, políticas e sociais –, que não estavam fundamentadas numa perspectiva histórica de construção identitária da população e de seus direitos básicos mais elementares, a exemplo da educação. Isso sem considerar a importância do debate sobre educação e formação para o trabalho no espaço territorial da Bahia sob uma análise histórica e estrutural própria, tendo em vista o grande contingente de negros existentes no estado e, em especial, na Região Metropolitana de Salvador (RMS).

A despeito de toda essa ausência de debate, a constituição populacional do território baiano foi marcada pela miscigenação consequente das relações inter-raciais com os negros em regime de escravos, os índios que aqui já habitavam e com os europeus colonizadores. Em 1549, deu-se a primeira organização administrativa governamental no País (Bahia, 2015). Salvador, dentro desse cenário, possui fortes marcas, além do sincretismo religioso e é considerada o centro de cultura afro-brasileira. Mas traz consigo uma marca nada a se comemorar, em relação ao ranking da extrema pobreza no País, em que os indicadores do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) trazem um cenário bastante preocupante, tanto para o cenário do Estado da Bahia quanto para sua capital.

Consoante o estudo realizado, que teve como base os números levantados pelo órgão em 2022, o território baiano tem a 4ª maior taxa do Brasil, enquanto a capital é a 2ª entre todas as demais (IBGE, 2022).

Em 2022, a Bahia apresentou um total de 1,79 milhão de pessoas vivendo com rendimentos abaixo de R\$ 200,00 por mês, o maior número absoluto de pessoas nessa condição no país. (...) Salvador responde por 16,3% de todos os

que estão se encontram em situação de extrema pobreza, com 289 mil pessoas nessa situação. É a segunda pior do Brasil entre as capitais (IBGE, 2022).

Os dados da pesquisa Desigualdades Sociais por Cor ou Raça Brasil, divulgados em julho/2022, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ampliam a capacidade de análise dos indicadores referentes à categoria trabalho e sua relação com a população negra, pontuando a incidência de pobreza na Bahia, sendo maior entre mulheres negras que vivem sem a presença de cônjuge e com filhos menores de 14 anos. Ou seja, desde 2018, quase 8 em cada 10 pessoas que viviam nesse tipo de arranjo familiar estavam abaixo da linha de pobreza. Isso significa que 75,1% das mães solteiras pretas ou pardas e seus filhos tinham menos de R\$ 413 por mês, sendo registradas 682 mil pessoas nessa condição.

Ainda segundo a pesquisa IBGE/2022, as mães solo pretas ou pardas representam um em cada 10 pobres na Bahia (10,8%), enquanto os outros 6,1% correspondem à população em geral. Conforme o Instituto, ao apontar a vulnerabilidade dessas famílias à pobreza no País, os indicadores se mostravam mais altos no estado da Bahia. No Brasil, embora as mães solteiras pretas ou pardas também apresentassem, no ano de 2021, a maior incidência de pobreza, o percentual nacional (63%) era mais baixo que o baiano (75,1%).

Como desdobramentos desse panorama social, é nítido que as crianças pretas e pobres continuam sendo, historicamente, mais vulnerabilizadas no Brasil, e sobremaneira no estado da Bahia, conforme apontam os institutos de pesquisa. Sabe-se, também, que a escola, muitas vezes, passa a ser o espaço onde os/as estudantes encontram a segurança alimentar, especialmente aqueles/as de baixa renda, retratando assim o atraso da sociedade brasileira, cujas marcas de desigualdade estão muito presentes no território baiano, notadamente na Região Metropolitana de Salvador (RMS).

Necessário abordar a pesquisa PED-RMS/2011 - Convênio Dieese/Seade/SEI/SETRE e MTE/FAT, ao considerar que a forma de analisar as desigualdades de inserção no mercado de trabalho entre negros e não-negros necessita da investigação das posições ocupacionais. A pesquisa constatou que os espaços ocupacionais considerados mais vulneráveis têm importância maior na estrutura ocupacional dos negros. Os dados apontavam que a maior presença nas posições de trabalho do emprego doméstico, do assalariamento no setor privado sem carteira assinada e entre os autônomos dos negros em relação aos não-negros constata a forma desigual como os grupos de raça ou cor e sexo se inserem no mundo do trabalho metropolitano de Salvador.

A pesquisa considerou ainda que o emprego assalariado com carteira de trabalho assinada tinha maior participação na estrutura ocupacional de negros que de não-negros (44,7% e 41,8%, respectivamente) até 2009. Contudo, no período 2009-2010, marcado pela elevação do emprego nessa posição ocupacional (76 mil), a participação do emprego assalariado com carteira de trabalho assinada no setor privado, a despeito de ter aumentado para todos os segmentos, elevou-se mais para a população negra. Daí ser possível inferir que o mercado de trabalho é um espaço privilegiado de observação, pois nele as desigualdades sociais se reproduzem de forma, muitas vezes, explícitas.

Tem-se, pois, uma firme orientação sobre a gênese e expressão da questão social situada na relação de contradição entre capital e trabalho, cujos resultantes se configuram como elemento nuclear e delineando o significado social da profissão no seu enfrentamento, mediatizada pela relação entre as classes (Silva; Fagundes, 2022, p. 223).

Confirma-se, pois, a relação intrínseca entre a questão social e os impactos na educação. Nesse sentido, a diminuição da pobreza e o acesso da população vulnerável a serviços básicos repercutem na qualidade de vida dessas pessoas em diferentes contextos sociais e econômicos. Trata-se de um fenômeno da sociedade brasileira, entretanto, se os dados revelam que os indicadores de pobreza se refletem, majoritariamente, na população de afrodescendentes vivendo nas periferias, ratifica-se a diferença abissal que existe entre os poucos privilegiados – os brancos – e os milhares de pretos que, embora tenham acesso à educação, desconhecem ou não comungam a necessidade da incessante luta pautada na autovalorização da sua cultura e identidade, mal sabendo da existência de uma lei a qual preconiza o ensino da história africana e afro-brasileira nas escolas brasileiras, como forma de legitimar a sua existência e o seu lugar na narrativa histórica do Brasil.

A educação antirracista, políticas afirmativas, relações raciais, racismo, currículo multirreferencial e multidimensional são pautas presentes nas discussões do Movimento Negro Unificado (MNU) desde o século passado no Brasil, segundo teóricos que tratam da temática, a saber: Gomes (2018), Figueirêdo (2022), Araújo (2012), Gonçalves; Silva (2000) entre outros autores. No contexto da Bahia não foi diferente, tendo seguido a correspondência de atuação do MNU no estado.

Assim, com o advento da Abolição, as organizações negras brasileiras, a exemplo do MNU, enfatizaram a importância da educação “pública” e de qualidade (de responsabilidade do Estado), como ferramenta fundamental para o avanço social e cultural da população negra, conforme detalhado no Capítulo 2 desta pesquisa.



Na Bahia, destaca-se uma característica singular, no que diz respeito às relações raciais e à educação, que é a presença ativa de diversos grupos culturais, tais como os blocos afro Ilê Aiyê, Olodum, Muzenza, Araketu, Malê de Balê, entre outros. Além disso, as religiões de matriz africana e instituições públicas, como o Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), desempenham um papel significativo na condução do pensamento sobre essa temática no território. Outra instituição relevante que surge no contexto dos anos 1970, conforme mencionado por Araújo (2012) e citado por Lima (2004), é o Núcleo Cultural Afro-Brasileiro (NCAB), que propôs a implementação da Pedagogia Interétnica, visando a uma abordagem mais ampla e inclusiva.

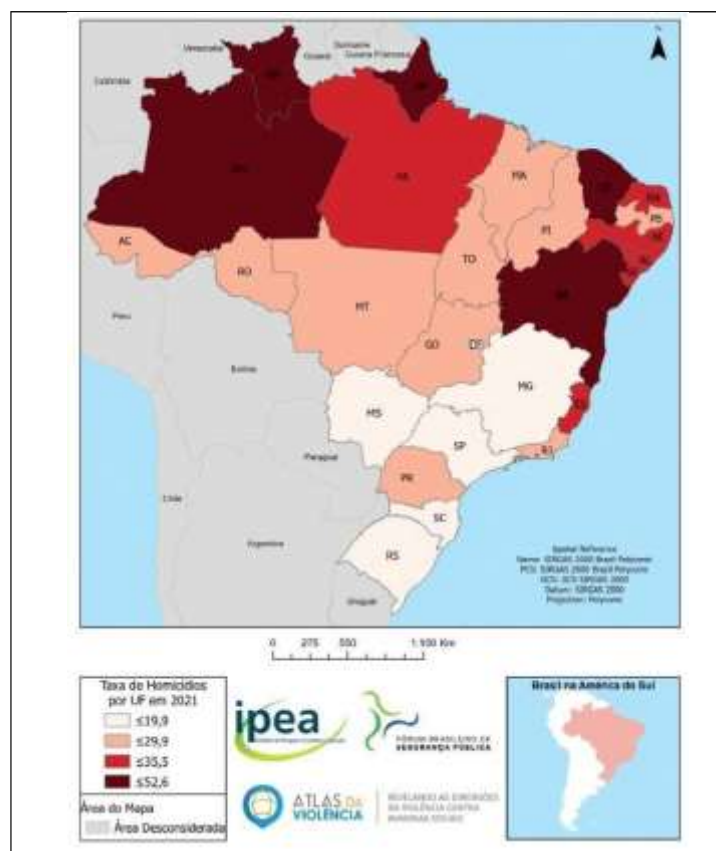
De acordo com Araújo (2012), o Movimento Negro tem desafiado o modelo educacional predominante no Brasil, caracterizado por sua orientação eurocêntrica e monocultural, que falha em combater os estereótipos e preconceitos arraigados na sociedade. Ao mesmo tempo, o movimento tem desenvolvido e implementado iniciativas educacionais baseadas em uma perspectiva multicultural e antirracista, desempenhando um papel significativo na promoção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ainda, de acordo com Araújo (2012), as organizações negras na Bahia, além de servirem como locais de lazer, no caso dos blocos afro, ou de prática religiosa, nos terreiros, também têm se preocupado com a formação das crianças, jovens e adultos, desenvolvendo projetos e atividades educativas que desempenham um papel significativo na promoção da valorização da cultura negra e na construção ou resgate de identidades. Essas iniciativas têm como resultado o estímulo à autoestima e ao orgulho da população negra, fortalecendo os laços de solidariedade e coletividade entre os militantes e participantes dessas organizações.

### 3.2 A BAHIA NO CONTEXTO DO MAPA DA VIOLÊNCIA E AS IMPLICAÇÕES COM A EDUCAÇÃO E AS RELAÇÕES RACIAIS

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2021, a maioria esmagadora das vítimas de homicídios no Brasil eram negras, representando oito em cada dez casos, com uma taxa de mortalidade três vezes maior do que a do restante da população. Dos 47,8 mil mortos naquele ano, 79% eram negros, abrangendo tanto pretos quanto pardos, conforme dados do Atlas da Violência de 2023, elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP)

**Figura 02** – Taxa de homicídios por UF – Brasil (2021)



A análise dos números revela que o Amapá lidera as estatísticas de homicídios, com uma taxa dobrada em relação à média nacional (60,7), seguido pela Bahia (55,7) e Rio Grande do Norte (48,9). Por outro lado, estados como São Paulo (8,1), Santa Catarina (13) e Minas Gerais (14,9) apresentam taxas consideravelmente mais baixas. Em alguns estados, como Rio Grande do Sul (24%), Santa Catarina (25%), Paraná (40%) - que havia registrado 29% em 2019 - e São Paulo (49%), a população negra representa menos da metade das vítimas

De acordo com o Monitor da Violência, uma iniciativa que compila dados oficiais sobre homicídios nos estados brasileiros, embora a Bahia tenha experimentado uma redução de 4,1% nas mortes violentas em 2023, o estado mantém o triste recorde de liderar o ranking nacional pelo quinto ano consecutivo. Ao longo do ano passado, a Bahia registrou uma média mensal de 404 assassinatos, totalizando 4.848 mortes violentas, o que representa 12,2% do total do Brasil, que chegou a 39.492 casos. Em comparação com 2022, houve uma diminuição de 5.057 para 4.848 mortes violentas no estado

No que diz respeito ao perfil das vítimas, a maioria dos homicídios dolosos na Bahia é composta por jovens adultos negros, muitos dos quais têm algum tipo de envolvimento com o

tráfico de drogas, seja de forma direta ou indireta, influenciados pelo contexto em que vivem, como mostra a Figura 02

**Figura 03** – Violência contra pessoas negras



Fonte: <https://forumseguranca.org.br/publicacoes/atlas-da-violencia/>

A violência histórica contra pessoas negras no Brasil assume diversas dimensões, incluindo aspectos simbólicos, psicológicos, morais e físicos. Esse panorama é resultado da construção histórico-social e cultural do país, que legou o que hoje é conhecido como racismo. Segundo a definição de Lélia Gonzalez, essa forma de racismo, denominada "racismo por denegação", opera de maneira sutil, porém persistente, no cotidiano da população afrodescendente.

Trata-se de um racismo disfarçado e codificado que torna desnecessárias formas abertas de segregação, já que hierarquias não institucionalizadas garantem a superioridade das pessoas brancas enquanto grupo. O racismo por denegação se disfarça em teorias culturais que celebram a miscigenação, a assimilação e a democracia racial, em que se aceita contribuição negra, mas de modo subordinado (Vinuto, 2022, s/p).

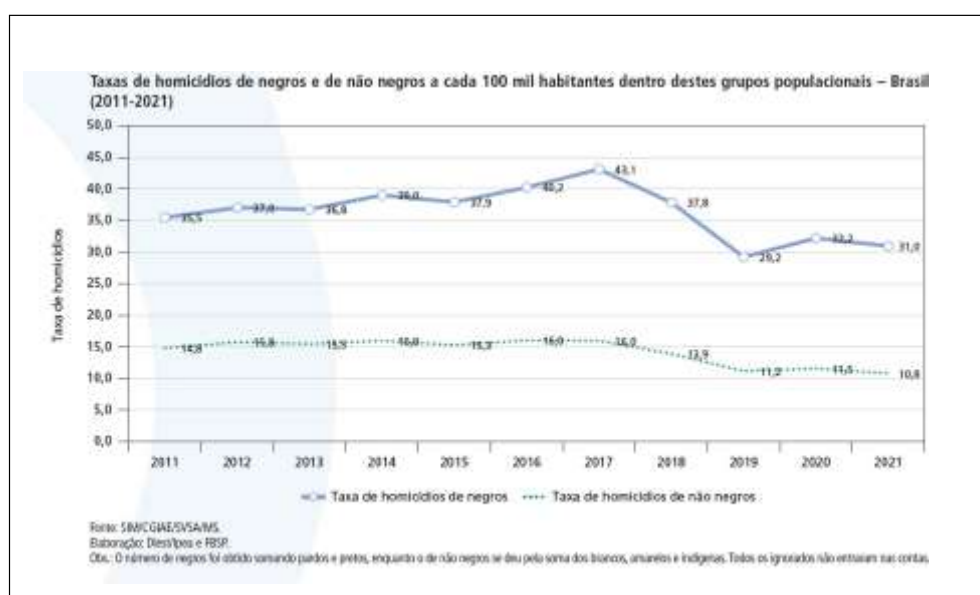
Nessa perspectiva, a violência contra a comunidade negra pode ser avaliada através de diversos parâmetros, dependendo da faceta considerada. No entanto, para o escopo deste documento, iremos focar na dimensão física desse fenômeno, destacando os índices de homicídios entre negros e não negros no Brasil, dada a relevância desse indicador para as discussões sobre segurança pública no país (Oliveira Junior; Lima, 2013)

Em 2021, novamente testemunhamos a predominância dos homicídios de indivíduos negros (incluindo pretos e pardos, segundo a classificação do IBGE), totalizando 36.922.

Naquele ano, os negros representaram 77,1% dos mortos, registrando uma taxa de 31,0 homicídios por 100 mil habitantes dentro desse grupo populacional, em comparação com a taxa de 10,8 para pessoas não negras (que inclui amarelos, brancos e indígenas)

Ao analisarmos os dados da última década, observamos que a diminuição dos homicídios é mais pronunciada entre os não negros do que entre os negros. Isso evidencia, conforme a teoria do racismo, que existe um grupo racialmente identificado sendo sistematicamente vitimado.

**Gráfico 01** – Taxa de homicídios de negros e de não negros a cada 100 mil habitantes dentro destes grupos populacionais – Brasil (2011-2021).

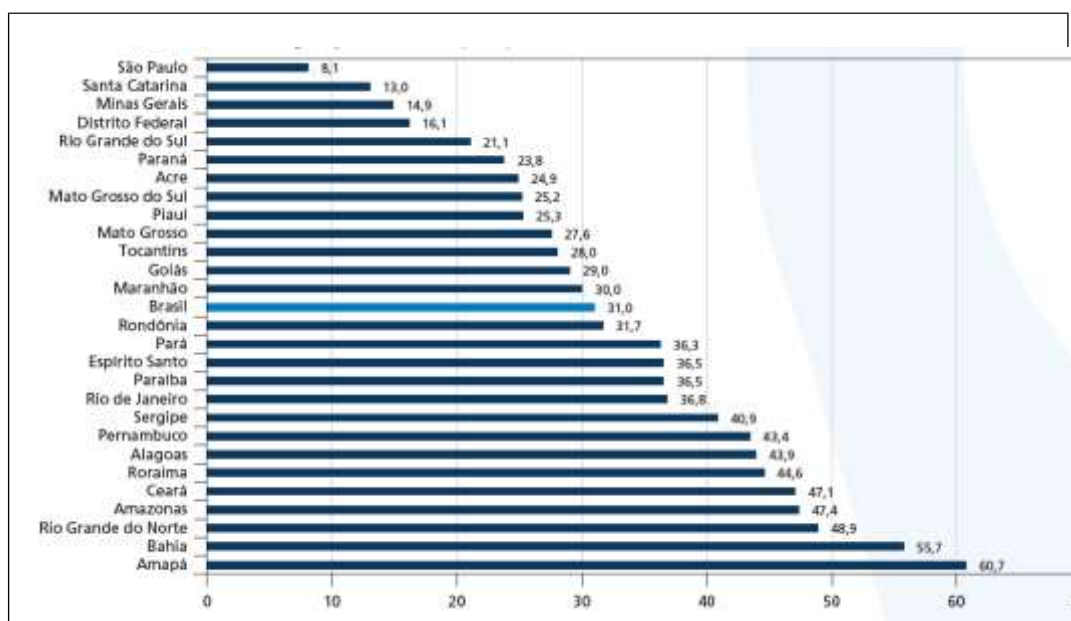


**Fonte:** <https://forumseguranca.org.br/publicacoes/atlas-da-violencia/>

Analisando a Figura 03, é possível notar uma redução na taxa de mortalidade entre negros entre 2017 e 2019, seguida por um aumento no ano seguinte e uma certa estabilização em 2021. Por outro lado, os índices de homicídios entre não negros permaneceram estáveis no período de 2011 a 2021, com uma queda nos últimos anos.

Ao examinarmos as disparidades regionais, conforme ilustrado na Figura 04 abaixo, das quatorze Unidades Federativas (UF) que ultrapassaram a média nacional de 31 mortes para cada 100 mil habitantes negros, apenas duas não estão localizadas nas regiões Norte ou Nordeste - Espírito Santo e Rio de Janeiro, com taxas de 36,5 e 36,8, respectivamente.

**Gráfico 02** – Taxa de homicídios de negros por Unidades Federativas - Brasil (2021).



Fonte: <https://forumseguranca.org.br/publicacoes/atlas-da-violencia/>

Na região Norte, o Amapá liderou com o maior índice de homicídios, registrando uma taxa de 60,7, seguido pelo Amazonas (47,4) e Roraima (44,6). No Nordeste, a Bahia apresentou uma marca preocupante de 55,7 homicídios para cada 100 mil pessoas negras, seguida pelo Rio Grande do Norte, com 48,9, e o Ceará, com 47,1

Estes dados destacam a triste realidade em que a violência policial, na sua maioria, afeta a população negra, que é a principal vítima não apenas de homicídios, mas também de todas as formas de desigualdade educacional, contribuindo para a perpetuação do racismo em diferentes esferas da sociedade brasileira

Diante desse cenário, torna-se evidente a urgência de combater práticas racistas por meio da implementação de políticas públicas específicas destinadas a reduzir a desigualdade racial. É fundamental adotar um conjunto estratégico de ações que envolvam diversas áreas, incluindo educação, saúde, cultura e segurança, a fim de garantir direitos e criar condições de vida mais dignas para uma parcela da população que sofre violências desde os tempos coloniais

Essa reflexão ressalta a necessidade imperativa de uma atuação mais robusta da educação antirracista, pois somente através dela poderemos almejar uma transformação efetiva desse quadro de injustiça e discriminação que persiste em nossa sociedade

#### **4. PERCURSO ANALÍTICO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANAS NOS CURRÍCULOS ESCOLARES BAIANOS: UM ENFOQUE NO MUNICÍPIO DE SALVADOR-BAHIA.**

*“A educação colabora para perpetuar racismo.”*

(Kabengele Munanga)

Neste capítulo, procedemos a uma abordagem histórica e documental, ratificando a relevância de se resgatar a cultura e a identidade dos povos afrodescendentes, pelo viés das práticas educativas, pontuando as ações afirmativas de cunho antirracista que foram direcionadas na Rede Municipal de Ensino de Salvador, por entendê-la como o *locus* desta pesquisa e de modo a amplificar o debate acerca das questões étnico-raciais e os seus desdobramentos no âmbito da escola, com fundamento na Lei 10.639/03.

No caso da cidade de Salvador, por ser um expoente da cultura afrodescendente no Brasil, as demandas educacionais contemporâneas precisam ter suporte na concepção de igualdade, na multidisciplinaridade e na diversidade étnico-racial, o que exige a adoção de políticas públicas afirmativas que assumam como prioridade tornar a capital baiana referência na inclusão do ensino de história e cultura das populações negras na educação escolar. Entretanto, para que essa proposição se concretize com eficácia, exige-se, entre outras metas e de modo particular, uma reorientação curricular que seja discutida na formação inicial e continuada de professores/as, visando à consolidação de uma educação democrática e efetivamente inclusiva.

##### **4.1 AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM SALVADOR-BAHIA**

Notadamente na cidade de Salvador-Bahia, pelo seu caráter de cidade plural, se faz necessária a criação e a execução de políticas públicas afirmativas étnico-raciais, no intuito de responder aos anseios da população negra e também como reparação a uma história marcada por exploração e sofrimento diante do já conhecido contexto de escravidão ao qual foram submetidos os povos negros no decorrer da história do Brasil, que teve a Bahia como berço do movimento escravista.

Trazemos neste tópico algumas ações desenvolvidas no município de Salvador, cujas propostas sempre estiveram pautadas em um arcabouço legal que pudesse dialogar com as proposições da Lei 10.639/ 03, qual seja, a construção de uma escola plural, que resgate a história de um povo até então relegado ao apagamento da sua cultura e da importante contribuição para a formação do Brasil.

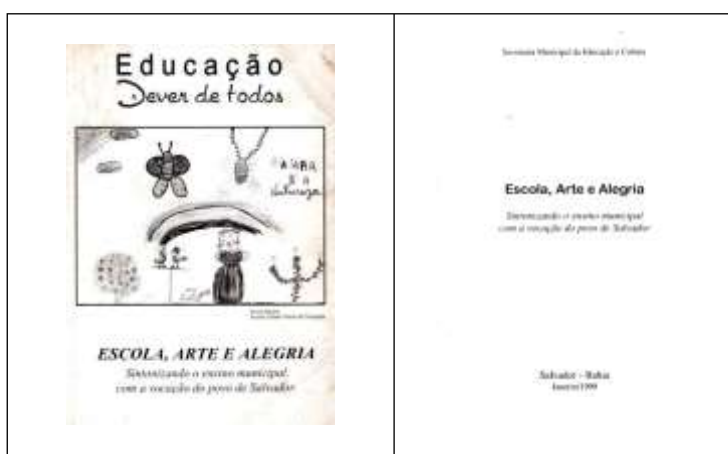
#### 4.1.1 Criação de Dispositivos Legais para o Cumprimento da Lei 10.639/ 03, em Salvador-Bahia

##### a) Documento “Educação, Arte e Alegria”

Anteriormente à promulgação da Lei 10.639/03, a Secretaria Municipal da Educação e Cultura publicou, em janeiro de 1999, o documento precursor intitulado *Escola, Arte e Alegria: sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador*, buscando validar os seguintes eixos curriculares para aquele período, a saber: I) a identidade sociocultural e artística de Salvador e; II) 450 anos de Salvador/marco do resgate histórico e sociocultural.

O material compõe-se de um conjunto de pressupostos e fundamentação teórica para a abordagem dos diversos conteúdos nas diferentes áreas do conhecimento, elegendo como eixo temáticos as especificidades de Salvador em seus aspectos culturais, artísticos e históricos.

**Figura 04:** Documento “Escola, Arte e Alegria”



**Fonte:** Secretaria Municipal da Educação e Cultura (1999).

O intuito é que essa produção pudesse nortear a prática pedagógica nas escolas da rede municipal de ensino, buscando fomentar a cultura local e fortalecer as marcas identitárias do povo soteropolitano, cujas formação tem suas bases majoritariamente africanas. Essa iniciativa era vista como um momento histórico para resgatar a ligação entre a escola e a cultura do povo de Salvador, conforme revelado na fala da professora Dirlene Mendonça, então secretária municipal da educação:

Em 1999, nossa cidade comemora 450 anos de tradição cultural: de raízes africanas que florescem como em nenhum outro lugar do país; de transformações que marcaram profundamente a vida histórica e política do Brasil. A escola é um lugar privilegiado para fortalecer a identidade artística e sociocultural da sua comunidade (Salvador, 1999, p. 09).

No referido documento, o tópico Núcleo de fomento à cultura local e fortalecimento da identidade artística e sociocultural define a escola como sendo o *lócus* privilegiado para se disseminar a valorização do patrimônio artístico e das manifestações da cultura, em especial na cidade de Salvador, onde “predominam modos distintos de expressões culturais, que passam a fazer parte do cotidiano escolar através dos jogos, das crenças religiosas, dos modos de falar e representar a sociedade” (Salvador, 1999, p. 16). É possível, pois, dialogar com a Lei 10.639/03, na medida em que tal interlocução pode ser realizada nas diversas práticas pedagógicas, cabendo à escola

(...) a mediação entre o conhecimento sistemático e os saberes elaborados em outros espaços sociais. Esta operação demonstra-se fundamental no processo de construção de identidades que levem em conta as peculiaridades locais e regionais, relacionadas, simultaneamente, com diferentes grupos e nações (Salvador, 1999, p 16).

No tópico Relação escola-cultura-comunicação, o texto do documento faz alusão ao patrimônio cultural inerente à cidade de Salvador, como um vetor de difusão de conhecimento, já que nele se encontram as práticas do cotidiano, os costumes, o modo de ser de um povo. Considera-se, pois, uma antecipação do que se formalizaria quatro depois, com a criação da Lei 10.639/03.

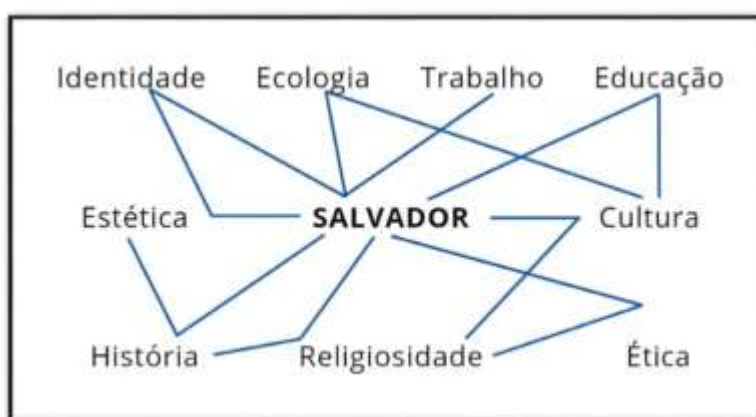
Conhecer e respeitar a diversidade cultural pode ajudar a eliminar preconceitos, discriminações sociais e raciais. (...) A escola ajuda a ampliar a percepção cultural e estimula novas maneiras de pensar, de agir, de se relacionar, potencializando novas formas de comunicação entre o sujeito e o mundo (Salvador, 1999, p. 16).



A proposta pedagógica inserida no documento leva-nos a perceber a diversidade do ambiente em que vivemos, assim possibilitando-nos a compreensão da nossa história, estabelecendo assim uma relação com o que, mais tarde, seria preconizado pela Lei 10.639/03, ou seja, o resgate da contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Para atender às orientações do que consta no artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei 9.394/96), a equipe responsável pela elaboração do referido documento percebeu a necessidade de se construir uma “teia referencial” com vistas à execução das propostas educacionais, em conexão com as demandas do novo século no contexto da capital baiana.

**Figura 05** - Teia referencial de propostas educacionais



**Fonte:** Documento “Escola, Arte e Alegria” (1999, p. 12)

Todos os eixos apresentados na “Teia Referencial” estão alinhados à organização curricular vigente. Considerando o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os princípios legais vigentes e os pressupostos teóricos sobre Educação, Cultura e Arte, o documento buscou promover a transdisciplinaridade, a partir das áreas do conhecimento, em “abordagens problematizantes” (p. 23). Nesse sentido, as competências e as habilidades esperadas seriam articuladas aos conteúdos por meio de projetos que valorizassem a arte e a pluralidade cultural baiana e, sobretudo, do povo de Salvador, podendo influenciar em estudos que orientassem a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) nas unidades escolares do município.

## b) A CEAFFRO e a Formação Docente

No ano de 2000, as educadoras do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAFRO) já vislumbravam uma educação pautada nas relações étnico-raciais, visando a que escolas municipais de Salvador-Bahia contemplassem em sua proposta curricular a identidade étnico-racial dos/as estudantes, como prenúncio do que indicaria posteriormente a Lei 10.639/03. No bojo das ações da CEAFFRO está a coletânea *Escola Plural: a diversidade está na sala*, resultado das produções acadêmicas de integrantes do Centro, que traz as experiências dessas militantes no âmbito da formação docente voltada para a temática da racialidade no contexto escolar.

A Lei 10.639/03 ainda não existia, mas o tema transversal Pluralidade Cultural afirmava a existência do racismo, um reconhecimento por parte do MEC, do governo do Estado nacional. (...) O livro, que agora está em sua 3ª edição, consiste na análise dessa experiência, sob diversos ângulos, em capítulos assinados por educadoras do CEAFFRO responsáveis pela condução das atividades no processo de formação (Prefácio – 3ª ed., 2012).

A obra compõe-se de nove artigos cujos temas propõem-se a importantes abordagens: as políticas públicas para uma escola plural; os caminhos para a formação de professores em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; a desconstrução do racismo por meio de um redesenho curricular; a diversidade escolar contemplando o gênero e a sexualidade, bem como as dimensões da religiosidade no universo da negritude, para além da questão racial e; relatos de experiências relacionadas às proposições do CEAFFRO.

Trata-se de um livro feito por educadoras do Movimento Negro, direcionado a educadores/as das escolas de Salvador-Bahia, mas que pode se estender a outras instituições que desejem abraçar diferentes vivências no campo educacional, na luta para a superação das enormes desigualdades sociais que separam negros e brancos no Brasil.

## c) Secretaria Municipal da Reparação (SEMUR)

Com o propósito de legitimar as ações de cunho antirracista na capital baiana, foi criada, a partir da Lei 6.452, de 18 de dezembro de 2003, a Secretaria Municipal da Reparação (SEMUR), como uma das instâncias da Prefeitura Municipal do Salvador-Bahia, constituída para articular, ao lado das instituições governamentais, iniciativa privada e não governamentais, políticas públicas de promoção da igualdade racial, a inclusão social dos afrodescendentes e a valorização da diversidade.

A SEMUR é integrante do Fórum Intergovernamental de Promoção de Igualdade Racial (FIPIR), bem como do Fórum de Gestores Municipais de Promoção de Igualdade Racial, que atuam, respectivamente, sob a coordenação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e da Secretaria de Promoção da Igualdade do Estado (Salvador, 2003).

**d) Diretrizes Curriculares**

Nessa mesma tendência, foi publicado no ano de 2005 o documento *Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador*, especificamente voltado para atender ao que determina a Lei 10.639/03.

Pode-se afirmar que esse documento é o mais completo, no que tange aos propósitos de reparação no âmbito educacional, tendo sido resultado da formação continuada dos docentes, com o valioso suporte da CEAO/CEAFRO, visando à valorização da identidade negra no cotidiano da escola, o que pode ser alcançado por meio de práticas educativas pautadas em um currículo que possa dialogar com as questões étnico-raciais, transformando professores e alunos em defensores da construção de relações sociais não racializadas.

Neste sentido, não se trata de mais um documento formal, mas de um instrumento de trabalho docente que se alimenta numa prática coletiva de planejamento pedagógico, balizado pela avaliação processual contínua e se subordina ao objetivo maior de ser um laboratório de construção coletiva no interior de uma escola, na luta pela redução da imensa disparidade de acesso ao sistema educacional de qualidade entre negros e brancos na sociedade brasileira, especialmente baiana (Salvador, 2005).

A proposta era que fossem desenvolvidos, num esforço coletivo, os conceitos relativos à transdisciplinaridade, alteridade, inclusão, intervenções didáticas, concepções de planejamento participativo, pedagogia interdisciplinar e utilização de recursos tecnológicos, numa perspectiva de abordagem temática versando acerca do negro, como uma forma de redimensionar as práticas educativas e pedagógicas no seio das unidades escolares.

Vale destacar que, em outubro de 2005, a Secretaria Municipal de Educação de Salvador adquiriu 30.000 exemplares do gibi “Luana e sua turma”, lançado por Aroldo Macedo, o fundador da revista *Raça*, no final dos anos 1990. A historinha se desenvolvia a partir da personagem Luana, de oito anos, capoeirista, moradora do Cafindé, uma vila fictícia remanescente de um quilombo. Na narrativa, Luana combate um vilão que pretende destruir o meio ambiente e o mundo, sendo, portanto, considerada a primeira heroína negra das histórias em quadrinhos brasileiras (Oliveira, 2023).

Complementando o projeto didático, a Secretaria Municipal de Educação decidiu distribuir no kit aos alunos da rede pública o livro “Luana, a menina que viu o Brasil neném”, de Aroldo Macedo e do jornalista Oswaldo Faustino, em cuja história a mesma personagem ganha um berimbau mágico e faz uma viagem no tempo até a chegada dos colonizadores portugueses ao Brasil. Como estratégia para apresentar esses recursos e propor meios de utilização em sala de aula, foi organizado um seminário para 200 educadores e educadoras, intitulado “Esqueceram de mim” (Oliveira, 2023).

Ainda segundo Oliveira (2023), Outros exemplos de literatura voltada às relações étnico-raciais se referem à obra “Cabelo Belo” e “Maria Eduarda Agotiné”, ambas de autoria da professora Gedalva Neres da Paz. A primeira busca mostrar “como essa parte do corpo influencia no desenvolvimento e na autoestima das crianças”, mas também estimula os/as alunos/as a conhecerem acerca da ancestralidade em confronto com os padrões de beleza impostos por uma cultura eurocêntrica. O segundo livro narra a experiência de uma menina preta, empoderada, que sente orgulho de sua história. A obra é uma junção de vivências pessoais no universo da sala de aula e de tributos à figura das mulheres negras.

Certamente que a aquisição dessas obras literárias foi um importante contributo para que se desenvolvessem outras diferentes propostas de material didático a serem contemplados nos diversos componentes curriculares da rede municipal de ensino. No entanto, após quase vinte e um anos da elaboração das *Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador*, essa meta parece não ter sido alcançada de forma satisfatória.

#### e) Nuper

No ano de 2006, foi criado o Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais (Nuper), a partir de um projeto proposto por Eliane Boa Morte, atuando como coordenadora até 2009, com uma trajetória educacional relacionada ao ensino igualitário e de entendimento sobre as relações étnico-raciais. Com a oficialização em 2008, o Núcleo se tornou parte integrante da Educação na implementação das *Diretrizes Curriculares para a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador* (Salvador, 2023).

Sobre o capítulo IV - Das Atribuições do Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais, elegemos dois incisos que consideramos relevantes no contexto das políticas afirmativas de cunho étnico-racial para a educação:

XII - propor, acompanhar e monitorar a inclusão do quesito raça/cor nos sistemas de informação e registros administrativos dos setores da Secretaria Municipal da Educação, bem como das Unidades Escolares;

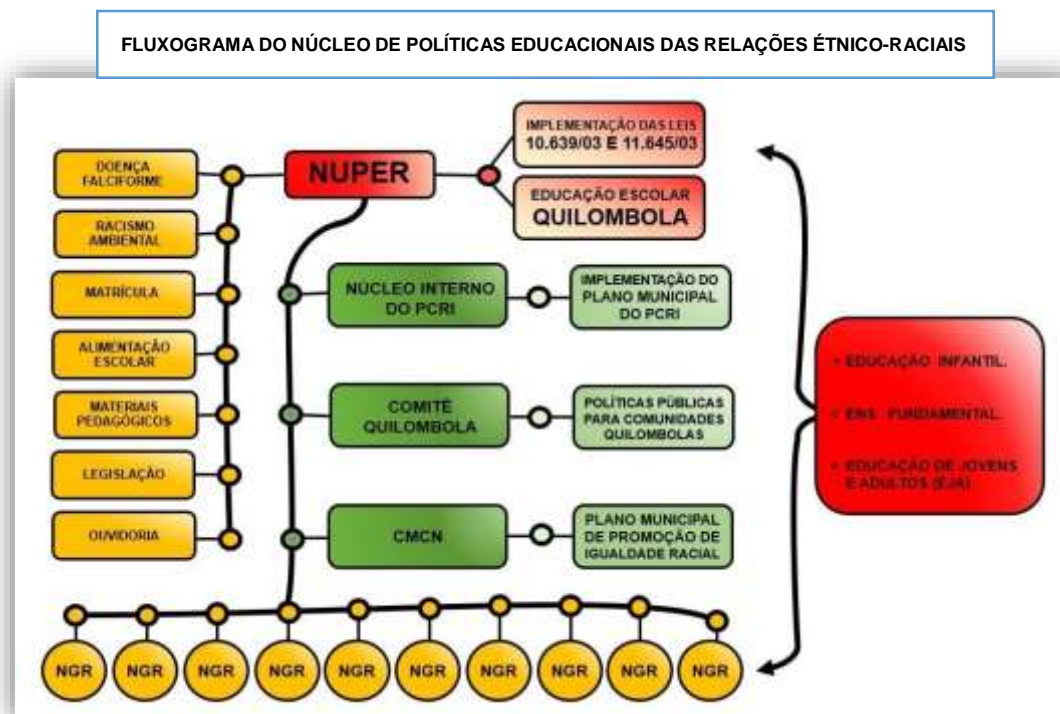
XIII - propor, estruturar, executar e acompanhar a realização de formações, sensibilizações, qualificações de servidores(as), gestores(as), profissionais da educação e técnicos(as) da SMED quanto à temática étnico-racial e enfrentamento ao racismo institucional (Salvador, 2019).

Conforme aponta o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), “para se ter uma visão completa da realidade educacional brasileira, é fundamental que os dados coletados também reflitam a diversidade étnico-racial da população” (Brasil, 2023). Isso porque alunos/as negros/as, por exemplo, têm histórias e realidades diferentes das vividas por alunos/as brancos/as, o que traz impactos no percurso escolar desses sujeitos. Essa obrigatoriedade de registrar essas informações contribui para uma melhor compreensão acerca das desigualdades e especificidades em diferentes grupos no âmbito das escolas do município de Salvador.

Quanto à inclusão da temática étnico-racial e enfrentamento ao racismo institucional no percurso formativo da comunidade escolar, trata-se de uma ação imprescindível para a validação da Lei 10.639/03. Aliada à produção de material didático e à revisão curricular, insere-se, necessariamente, o trabalho de formação com todos os envolvidos na escola, o que implica, sobretudo com relação aos/às docentes, a formação vivenciada na universidade e o planejamento construído para a sua prática de sala de aula.

O Nuper contempla o Fundo Municipal para o Desenvolvimento Humano e Inclusão Educacional de Mulheres Afrodescendentes (FIEMA), o Núcleo Interno do Programa de Combate ao Racismo Institucional (NI-PCRI) e os Núcleos das Gerências Regionais (NGR) responsáveis, respectivamente, pelas discussões de raça e gênero, racismo institucional e pelo diálogo com cada GR, atuando no âmbito das unidades escolares. Além dessas atividades, o Nuper realiza também ações referentes à temática em eventos solicitados pelas unidades escolares e sociedade civil, bem como em outras secretarias da Prefeitura Municipal de Salvador (Salvador, 2023).

**Figura 06** – Fluxograma do Nuper



Fonte: Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/programa-projeto/nuper/>

O Núcleo continua sendo uma referência para o empoderamento da comunidade negra no âmbito da educação de Salvador, porém, de acordo com a fala da militante Eliana Boa Morte<sup>12</sup>, a temática étnico-racial precisa ser vista de uma forma séria e prioritária pelos gestores municipais e pelos membros da escola. Para além de discussões sobre rendimento, repetição e evasão, é preciso refletir tais indicadores a partir de uma perspectiva racial.

Nós, professores, fazemos muita gestão sobre essas questões. Só que de uma forma desordenada, muitas vezes equivocada, e poucas vezes registrada. Muita gente pensa que para registrar, basta fotografar. Não, é preciso descrever todo o pensamento construído para a realização de uma atividade, especificar os materiais utilizados, os objetivos a serem alcançados e o conhecimento a ser produzido (BOA MORTE, 2023).

Dentre as justificativas para o arrefecimento da Lei 10.639/03, a educadora Eliana Boa Morte cita a mudança de rumo da militância do Movimento Negro, após a chegada da esquerda ao poder, exatamente no ano de promulgação da lei:

<sup>12</sup> Entrevista concedida ao jornalista Paulo Oliveira, do site *Meus Sertões*, em 13 de dezembro de 2023.

Quando a esquerda assumiu o poder em 2003, o que aconteceu? Essa militância foi para o governo e esqueceu de fazer aquilo que fazia, que era atuar nas bases. Deixamos de ir para as bases, de ir pra comunidade. Antes, a gente levava filme para o bairro para fazer discussão a partir dele. A gente tirava dinheiro do bolso pra fazer isso tudo. Com a chegada ao poder, a militância se profissionalizou e esqueceu de fazer o feijão com arroz. Então a gente deixou de formar novos e novas militantes na base (Boa Morte, 2023).

#### f) I Plano Municipal de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

Por meio do Decreto nº 22.945 de 13 de junho de 2012, foi criado o Grupo Intersetorial para implementação do I Plano Municipal de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do Município de Salvador – GEI.

O Plano Municipal de Políticas de Promoção de Igualdade Racial diz respeito ao documento elaborado por representantes do governo municipal e representantes da sociedade civil, tendo como premissa o estabelecimento de metas, com objetivos definidos para cada eixo, delimitação de prazo para execução e deliberação das instâncias responsáveis por viabilizar o atingimento de cada propósito.

Foram realizadas conferências para ampliar os debates acerca das pautas que seriam difundidas no bojo dessas políticas afirmativas étnico-raciais, distribuindo os documentos em 11 eixos, dos quais destacamos para a nossa discussão o Eixo 3, direcionado à Educação, conforme demonstram os quadros abaixo:

**Quadro 04 – Eixo 3 – Educação – Diretriz 1**



Secretaria da Reparação

<b><u>EIXO 3 – EDUCAÇÃO</u></b>			
<b>Diretriz 1: Promover ações que valorizem a contribuição histórica dos povos negros e indígenas na formação da sociedade brasileira.</b>			
<b>OBJETIVOS</b>	<b>META</b>	<b>PRAZO</b>	<b>RESPONSÁVEL</b>
Promover e garantir a oferta de cursos de formação continuada para professores da Rede Municipal de Ensino abordando a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.	60% de cursos implantados e avaliados.	Janeiro de 2013 a dezembro de 2016.	SMED e SEMUR
Criar um calendário permanente, apoiando a realização de eventos na comunidade escolar da Rede Municipal nas datas historicamente significativas para os negros(as) e índios (as).	100% de eventos realizados e calendário anual efetivado.	Janeiro de 2013 a dezembro de 2016.	
Incentivar a criação e manter Concursos, Eventos e Prêmios para a comunidade escolar, com o objetivo de valorizar os feitos e personalidades negras, ciganas e indígenas.	Aumento de 100% de concursos criados e realizados durante o ano letivo.	Janeiro de 2013 a dezembro de 2016.	
Criar mecanismos de implementação, acompanhamento e avaliação no Sistema Municipal de Ensino das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08.	Mecanismos criados e acompanhamento executado.	Janeiro de 2013 a dezembro de 2016.	
Promover a elaboração e distribuição de material didático que contemple os objetivos das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08.	Material elaborado e distribuição realizada na rede de ensino.	Janeiro de 2013 a dezembro de 2016.	
Criar mecanismos de implementação, acompanhamento e avaliação do material pedagógico à luz das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08.	Mecanismos de acompanhamento e avaliação criados e em utilização.	Janeiro de 2013 a dezembro de 2016.	

**Fonte:** Secretaria da Reparação - I Plano Municipal de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do Município de Salvador (2012)

As metas propostas no referido Plano tem alinhamento com o texto da Lei 10.639/03, estando elencadas ações que deveriam ser colocadas em prática no interior das unidades escolares que compõem a SMED. Dentre elas destacamos a elaboração/distribuição de material didático que traga subsídios para serem discutidos os objetivos da Lei e, igualmente importante, acompanhamento e avaliação dessas práticas com os docentes da rede municipal.



**Quadro 05 – Eixo 3 – Educação – Diretriz 2**



Secretaria da Reparação

<b><u>EIXO 3 – EDUCAÇÃO</u></b>			
<b>Diretriz 2: Combater o racismo institucional no Sistema Municipal de Ensino</b>			
<b>OBJETIVOS</b>	<b>META</b>	<b>PRAZO</b>	<b>RESPONSÁVEL</b>
Implantar o quesito raça/cor nos formulários adotados no Sistema Municipal de Ensino, relacionados a toda comunidade escolar: gestores, colaboradores, professores, alunos e responsáveis.	100% dos formulários com quesito raça/cor implantados.	Janeiro de 2013 a dezembro de 2016.	SMED e SEMUR
Estimular a implantação do quesito raça/cor nos formulários adotados no Sistema Privado de Ensino.	60% do sistema privado utilizando formulários com quesito raça/cor.	Janeiro de 2013 a dezembro de 2016.	
Promover campanhas educativas nas unidades de ensino da Rede Municipal e na comunidade, com vistas ao enfrentamento dos efeitos oriundos do preconceito / discriminação racial.	Aumento de 100% de campanhas educativas realizadas na rede de ensino.	Janeiro de 2013 a dezembro de 2016.	
Sensibilizar profissionais de educação, através de eventos específicos, para a desconstrução do racismo e da intolerância religiosa.	90% dos profissionais de educação sensibilizados para desconstrução do racismo.	Janeiro de 2013 a dezembro de 2016.	

**Fonte:** Secretaria da Reparação - I Plano Municipal de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do Município de Salvador (2012)

**g) Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa**

No ano de 2013, visando fortalecer as políticas afirmativas em prol da comunidade negra, foi apresentado o Projeto de Lei para criação do *Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa no município de Salvador*, levando-se em consideração os seguintes aspectos que mobilizavam o enfrentamento das questões étnico-raciais: “I – população negra; II – ações afirmativas; III – racismo; IV – racismo institucional; V – discriminação racial ou étnico-racial; VI – desigualdade racial; VII – intolerância religiosa; VIII – desigualdade de gênero e raça; IX – políticas públicas de promoção da igualdade racial; e X – remanescentes das comunidades dos quilombos” (Salvador, 2013).

Para fundamentar as reflexões do presente estudo, enfatizamos o “Capítulo II – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer”, na “Seção II – Da Educação”, nos artigos 20 e 21, que versam acerca das ações afirmativas no contexto educacional, em diálogo com a Lei 10.639 / 2003.

Art. 20. O Poder Público adotará ações e medidas, judiciais e extrajudiciais, para efetivar, na rede municipal de ensino, pública e privada, a **obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, em todo o currículo escolar**, em conformidade com o estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

§ 1º- Para o cumprimento do disposto no caput deste artigo, o Poder Público Municipal fomentará a formação inicial e continuada de professoras e professores, para a elaboração de material didático específico, em articulação permanente com os Governos Federal e Estadual, com a participação de entidades negras, indígenas e da sociedade civil.

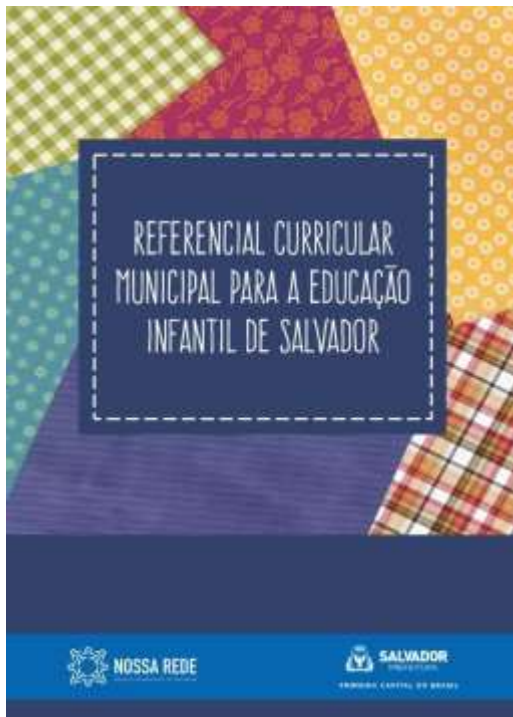
§ 2º- O Município, mediante incentivos e prêmios, promoverá o **reconhecimento de práticas didáticas e metodológicas no Ensino da História e da Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena**, nas escolas do Sistema Municipal de Ensino e da rede privada.

Art. 21. As comemorações de caráter cívico e de relevância para a memória e a história da população negra e indígena brasileira, baiana e soteropolitana serão previstas no Calendário Escolar do Sistema Municipal de Ensino. (SALVADOR, 2013 – grifo nosso).

O artigo 20, em seu § 2º, estimula as unidades escolares a reconhecerem a importância de uma atuação didática viabilizada por metodologias que possibilitem o resgate da identidade de povos que ajudaram – e muito – na construção do Brasil. Trata-se de uma proposta de luta pela educação, pela inclusão, pelo legado científico e cultural dos africanos nos currículos escolares, e também de desafio, para se fazer presente nos espaços de educação, notadamente no âmbito das produções científicas que, até então, priorizavam uma epistemologia eurocêntrica, em detrimento dos importantes contributos que advêm dos pensadores afrodescendentes.

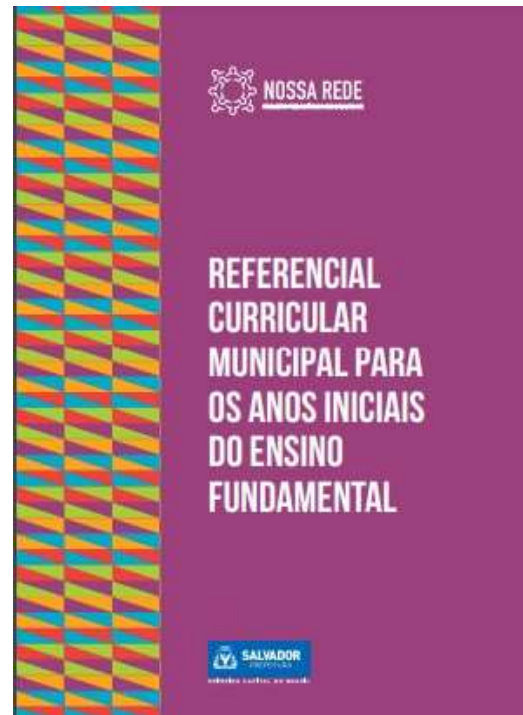
Nos anos subsequentes – 2015 e 2018 – a SMED apresentou dois documentos importantes, com o cunho de validar a educação voltada, respectivamente, ao período da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Figuras 08 e 09).

**Figura 07** – Documento Referencial Curricular - Educação Infantil



**Fonte:** <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/pdfs-nossa-rede/documentos-municipais/educacao-infantil>

**Figura 08** – Documento Referencial Curricular - Anos Iniciais do Ensino Fundamental



**Fonte:** <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2018/03/Referencial-Curricular-Municipal-anos-iniciais-do-EF>

#### **h) Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador**

O referido documento, elaborado em 2015, encontra fundamentação nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Tema Transversal Pluralidade Cultural, para tratar das relações étnico-raciais nas escolas, incluindo a Educação Infantil, cuja temática deve permear todas as práticas educativas, em todo o decorrer do período letivo, nas escolas rede municipal de Salvador. Corroboramos o pensamento de que não se pode aceitar viver em uma cidade na qual a perspectiva de vida de uma criança negra seja mais incerta do que a de uma criança branca, em qualquer posição social.

Ao inserir no referido documento o tópico “Pertencimento Étnico-Racial”, tem-se o entendimento de que essa transformação de consciência deve iniciar na primeira infância, exigindo-se, pois, o compromisso de toda a comunidade escolar em valorizar a diversidade étnico-racial, entre outras, com vistas à construção de um futuro mais equitativo. Nessa perspectiva, “o documento é uma referência para a afirmação da identidade racial como um componente estruturador do currículo nas escolas públicas municipais de Salvador que atende, majoritariamente, crianças negras” (Salvador, 2015, p. 35).

Quando o foco é a primeira infância negra há um sensível desafio porque se lida com os mais invisíveis dos invisíveis: por serem negras e, por serem, dentro da população negra, crianças. Em se tratando da criança negra de até seis anos, essa invisibilidade se acentua. É uma situação de discriminação acumulada. Mesmo quando se pensa em população negra, automaticamente visualizamos uma população adulta, masculina. As crianças não entram nessa imagem coletiva (Santos, 2008, p. 134).

A pesquisa realizada por Ana Lúcia Valente (2005) reafirma a condição de invisibilidade no contexto da Educação Infantil:

(...) é nesse nível da educação básica que se apresenta o quadro educacional mais grave para as crianças negras, as propostas curriculares para o enfrentamento do preconceito e discriminação raciais são dirigidas para o ensino fundamental e médio, e são especialmente voltadas para o ensino de História (Valente, 2005, p. 64).

Se há o entendimento de que a escola é, por excelência, o local onde crianças e adolescentes constroem os primeiros aprendizados e fazem descobertas sobre a vida, deve-se compreender também que nos intramuros escolares é que se experenciam situações de preconceitos e violências, principalmente os/as estudantes negros/as.

Daí a importância do fortalecimento de uma educação antirracista, como mecanismo essencial para combater, por exemplo, o trabalho infantil e a evasão escolar, realidades que são comuns quando se trata de crianças negras. Em suma, a comunidade afrodescendente, desde a Educação Infantil, precisa ser reconhecida, como protagonista da sua própria história, a partir do conhecimento de sua cultura e identidade afro-brasileira.

#### **i) Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

Conforme defendido pela legislação atual, a criança passou do anonimato para a condição de cidadão com direitos e deveres aparentemente reconhecidos. Logo, por meio desse

documento, criado em 2018, a escola redireciona o olhar sobre os/as alunos/as integrantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o estabelecimento de uma proposta curricular que dê conta de explorar a identidade e o seu lugar no mundo enquanto sujeito cultural. Nessa perspectiva, no tópico “Referenciais Curriculares e Formação Étnico-racial para a Construção de uma Cidadania Afirmativa”, o documento reafirma a necessidade de estender o debate do antirracismo – no Brasil e em Salvador – para essa modalidade de ensino.

Uma visão ampla e dialogada desses pensamentos provoca a reflexão sobre as tensões que são vivenciadas nas escolas, sobretudo nas percepções em relação às crianças como sujeitos culturais. E, aqui, faz-se necessário provocar uma discussão sobre diversidade e crianças e seus contextos, suas histórias, seus saberes, seus fazeres e seus pertencimentos. Esses são referenciais significativos para a construção de uma educação multicultural – ou melhor, intercultural. A constatação de que a gestão escolar, o projeto político-pedagógico, o currículo e as práticas de ensino-aprendizagens não são multiculturais não elimina a multiculturalidade presente na sala de aula, na comunidade e na cidade de Salvador (Salvador, 2018, p. 16).

Coadunamos com a ideia da SMED, de que a implantação dessas Diretrizes Curriculares traz possibilidades concretas de produzir mudanças substanciais nas aprendizagens dos/as alunos/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, pode ser redimensionada a atuação docente, com professores e professoras desenvolvendo práticas para uma educação antirracista com estudantes da cidade mais negra do Brasil. É uma iniciativa bastante válida, especialmente “quando as Diretrizes são compreendidas como uma conquista, produzidas com base na luta e afirmação dos segmentos sociais, outrora ocultados e silenciados pelos currículos das escolas formais” (Salvador, 2015, p. 17).

#### j) Regulamentação do Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa

Mais recentemente, em 2021, a prefeitura torna público o Decreto 34.799, de 19 de novembro de 2021, que “regulamenta dispositivos da Lei 9.451, de 27 de junho de 2019, na forma que indica e dá outras providências”. Nos artigos 22 e 23 estão dispostos encaminhamentos de ações que coadunam com as propostas da Lei 10.639/ 03.

## CAPÍTULO II - DO DIREITO À EDUCAÇÃO, À CULTURA, AO ESPORTE E AO LAZER - Seção I - Da Educação

Art. 22 - Caberá à Secretaria Municipal da Educação - SMED:

I - promover o acesso, bem como ações efetivas para **garantia da permanência da população negra**, inclusive dos membros das comunidades quilombolas, **a educação escolar**, em todas as modalidades de ensino de sua competência;

II - adotar ações e medidas para efetivar e garantir, em todo Sistema Municipal de Ensino, o **cumprimento da obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Africana, Afro-brasileira e do Povos Indígenas**, em todo o currículo escolar, em conformidade com o estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Base Nacional Comum Curricular, e também, na legislação municipal em vigor;

III - criar e/ou fortalecer setores ou núcleos técnicos, que sejam responsáveis pela execução das ações de implementação da Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, alterada pela Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008 no âmbito do Sistema Municipal de Ensino;

IV - estimular, ofertar e apoiar programas de formação inicial e formação continuada, para professores, professoras e toda a equipe técnico-pedagógica das instituições escolares do Sistema Municipal de Ensino, abordando a **História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e dos Povos Indígenas**, bem como as **Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Escolar Quilombola**, considerando a recomendação da legislação em vigor;

V - promover e apoiar iniciativas de avaliação e **elaboração dos materiais didático-pedagógicos** usados no Sistema Municipal de Ensino, podendo mobilizar para a tarefa, a participação de entidades representativas do Movimento Negro, dos Povos indígenas e dos Povos e Comunidades Tradicionais e da sociedade civil.

Art. 23 - Caberá ao Conselho Municipal de Educação - CME:

I - acompanhar e fomentar a participação da população negra nos espaços de controle social das políticas públicas em educação no Município, em igualdade de oportunidades;

II - adotar, em concordância com a Secretaria da Política de Educação, ações e procedimentos para **monitorar a efetivação**, no Sistema Municipal de Ensino, **da obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Africana, Afro-brasileira**, dos Povos Indígenas e comunidades e povos tradicionais **em todo o currículo escolar**, em conformidade com as suas competências, e o estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a legislação municipal em vigor.

IV - estimular, ofertar e apoiar programas de **formação inicial e formação continuada, para professores**, professoras e toda a equipe técnico-pedagógica das instituições escolares do Sistema Municipal de Ensino, **abordando a História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e dos Povos Indígenas**, bem como as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Escolar Quilombola, considerando a recomendação da legislação em vigor (Salvador, 2021 – Grifo nosso).

Ao regulamentar a supramencionada lei municipal, busca-se garantir à população negra de Salvador-Bahia a efetivação da igualdade de oportunidades, bem como a defesa dos direitos individuais, coletivos e difusos, o combate à discriminação e às demais formas de intolerância racial e religiosa, o que, seguramente, perpassa pela questão étnico-racial no contexto escolar.

Muito embora as atribuições da Secretaria Municipal de Educação estejam em constante diálogo com a Lei 10.639/03, após esses vinte e um anos de sua publicação, pode-se inferir que as ações desenvolvidas não repercutiram em mudanças substanciais para a militância do Movimento Negro na esfera educacional, sendo alguns dos motivos apontados pela ex-coordenadora do Nuper, professora Eliane Boa Morte<sup>13</sup>.

No início era a falta de material apropriado para trabalhar a temática e a falta de conhecimento para aplicá-la. Em 20 anos, nós temos vários materiais. Nós temos não apenas especializações, mas mestrados e doutorados na área. Falta uma coisa, que é como aplicar tudo isso.

(...)

A dificuldade para implementação da lei também está no fato de que o professor tem que mexer com suas dores. Ele precisa se reconhecer, se valorizar.

(...)

Há ainda pessoas que acham que a temática étnico-racial não deve ser discutida. Professores dizem que não vão cumprir a lei porque não concordam com ela (Boa Morte, 2023).

Por isso uma real necessidade de se investir na formação continuada, como uma ação fundamental, para que professores/as se tornem corresponsáveis pela disseminação dos conhecimentos que estão sendo compartilhados com os/as alunos/as acerca da população negra. Entretanto, deve-se reconhecer que estamos falando de décadas de negação desses conhecimentos. Em suma, se os/as docentes envolvidas nesse processo também não tiveram acesso a essas informações, serão necessários estudos e pesquisas em outras epistemologias,

<sup>13</sup> Entrevista concedida ao jornalista Paulo Oliveira, do site *Meus Sertões*, em 13 de dezembro de 2023.

naquelas que ficaram invisibilizadas pelo pensamento eurocêntrico no percurso da sua formação inicial.

Para o debate que se inscreve neste trabalho, tomamos como ponto de partida os conceitos das teorias crítica e pós-crítica, difundida por Tomaz Tadeu Silva, a proposta multiculturalista, bem como o multirreferencial pontuado por Fróes Burnham, visando ao entendimento do que seja a função do currículo na contemporaneidade, em um amálgama que nos permite associar os propósitos da Lei 10.639/03, em associação com as diretrizes curriculares estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador-Bahia e demais dispositivos que contemplam a ação afirmativa diante das questões étnico-raciais.

Para corroborar essa noção de currículo –, que se constitui em uma quebra de paradigmas, um rompimento com a hegemonia praticada nos modelos padronizados pelas escolas brasileiras, a educadora e membro do CEAFFRO, Isabelle Sanches Pereira (2012) enfatiza o papel da escola nesse processo de decolonização do currículo, elegendo aspectos como a “ancestralidade, a identidade e a resistência do povo negro (...)”. Para tanto, Pereira (2012, p. 50), explana sobre a visão do CEAFFRO, ao tomar o conceito de “Currículo como um conjunto de práticas sociais e culturais transformadas em categorias de conhecimento relevantes”, os quais são transmitidos pela escola.

(...) o CEAFFRO faz a opção de considerar o currículo como fenômeno imerso numa realidade complexa e multirreferencial, onde os saberes, a história de vida dos sujeitos e de seus semelhantes passam a ser aspectos constituintes dos conhecimentos veiculados e produzidos na escola (Pereira, 2012, p. 50).

Nesse sentido, o currículo precisa, necessariamente, contemplar conhecimentos e saberes que retratem, de modo particular, a visão de mundo desses sujeitos. No caso da população negra, é fundamental que sejam redimensionados conceitos, valores, mitos, numa perspectiva de, pelo viés do currículo, se descolonizar uma cidade, um estado, uma nação.

Retomando o pensamento crítico de Chimamanda Aidichí (2019), na sua denúncia diante da construção de uma história única sobre a identidade africana, percebemos a potencialidade e o compromisso que tem a escola de resgatar a história da ancestralidade de cidadão/ãs negros/as que imprimiram suas marcas identitárias no Brasil e cuja narrativa precisa ser difundida, como uma forma de reparação e numa perspectiva de garantir um futuro mais consciente sobretudo às crianças e aos adolescentes que frequentam as escolas de Salvador.



A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história (...) Quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso (Aidichi, 2019, p. 16).

A história do Brasil, em seu contexto educacional, foi marcada por mudanças lentas no que se refere às modelagens curriculares, de modo que as abordagens de ensino e de aprendizagem, sobremaneira no que concerne à educação da população negra, não sofreram quase nenhuma mudança significativa, tendo em vista que o currículo oficial estava circunscrito tão somente a episódios da escravidão.

Emerge dessa reflexão a necessidade de se incluírem nos currículos da Educação Básica diversos dados, pesquisas e narrativas que revelam as desigualdades evidenciadas no contexto da escravidão em todo o período da história do Brasil, como forma de contribuir na formação dos/as estudantes, trazendo ao debate a importância das ações afirmativas em busca de mudanças no cenário atual. Com esse resgate, a escola vai assumindo a sua função social, qual seja, a de educar cidadãos, numa sociedade marcada por diferenças e desigualdades, onde o racismo é um fenômeno estrutural e, por conseguinte, precisa ser combatido.

Um dos papéis a que se propõe a escola é o de estimular o desenvolvimento pessoal do estudante, levando em consideração a sua realidade e a cultura identitária da qual ele faz parte. No âmbito do ensino e da aprendizagem, isso é possível mediante a concepção de uma matriz curricular que possa nortear o percurso pedagógico, contudo emergem muitas inquietações quando se trata de inserir numa base curricular elementos e características peculiares, como é a realidade dos estudantes baianos, mais particularmente falando, dos estudantes que compõem a população negra da cidade mais negra do Brasil.

#### **4.1.2 Referenciais curriculares e formação étnico-racial na rede municipal de Salvador - Bahia**

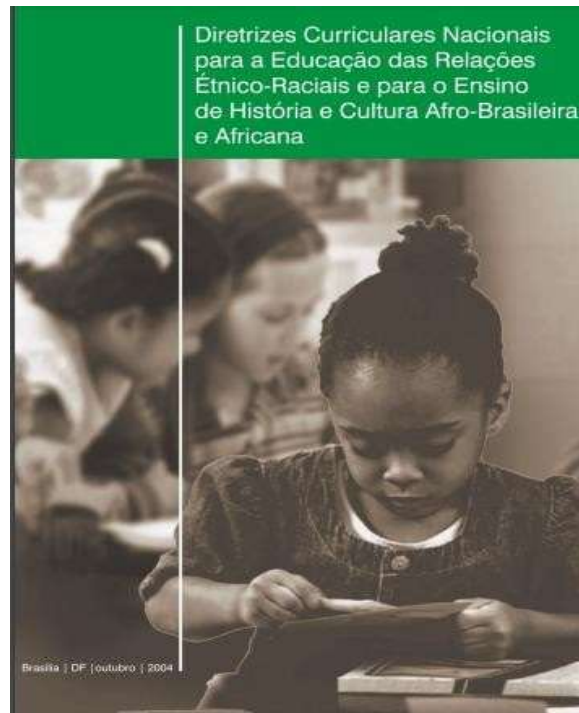
No caso da Bahia – e notadamente da cidade de Salvador – o convívio se deu, de forma mais intensa, no cenário de uma educação que, durante décadas, se encarregou de produzir a invisibilidade, a desautorização e a ocultação de sujeitos que não correspondem aos padrões de conhecimento, comportamento, cultura e estética ideologicamente demarcados pelo colonizador, em outras palavras, pelo sujeito branco.

É sob essa perspectiva que, em consonância com a Lei 10.639/03, e com base nesse pensamento crítico, alguns atores da educação passaram a refletir acerca da função da escola e do currículo, buscando observar quais eram as condições que inviabilizavam uma educação autônoma e libertadora, capaz de promover a necessária ruptura com a dominação ideológica e cultural que persiste em ignorar a identidade afro-brasileira no espaço da escolar.

O referencial multicultural e os princípios da diferença, da diversidade e da interculturalidade subjazem os referenciais curriculares do ensino das relações étnico-raciais e questionam a lógica da escola única e do pensamento monorreferencial, no qual os conteúdos étnico-raciais se limitavam a uma abordagem diretiva, conforme ocorreu num primeiro momento da reforma do ensino no Brasil, quando o ideal de formação se baseou, predominantemente, nas noções de “democracia racial” e de “pluralidade cultural”, advindas das propostas curriculares na época (Salvador, 2018, p. 18).

Posteriormente à promulgação da Lei nº 10.639/03, houve a necessidade de um documento norteador das propostas curriculares e da atuação docente na Educação Básica (Figura 09), visando à democratização da história das distintas populações e grupos étnicos que compõem o Brasil, envolvendo os povos africanos, asiáticos e indígenas os quais, durante muito tempo, foram excluídos das narrativas sobre a constituição da nação brasileira.

**Figura 09 - Diretrizes Curriculares Nacionais (2005)**



**Fonte:** (Brasil, CNE, 2004)

Diante desse pressuposto, foram elaboradas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (DCNERER), cujo texto foi publicado em 2005, sendo uma de suas finalidades “(...) promover ações de combate ao racismo no espaço escolar a possibilidade de boas relações étnico-raciais” (Brasil, 2004, p. 17).

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos (Brasil, 2005, p. 17).

Essas diretrizes deixam evidente a responsabilidade que compete aos organismos de educação do País, no tocante à aplicabilidade da proposta, que deve ser redimensionada para cada realidade de ensino de que fazem parte as escolas brasileiras. Os 1º e 2º parágrafos do artigo 3º orientam o desenvolvimento de ações que envolvem os principais atores no percurso educativo, quais sejam, os professores em sintonia com as coordenações pedagógicas das redes de ensino.

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no "caput" deste artigo.

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares (Brasil, 2005, p. 32).

O art. 3º do DCNERER é nítido quanto à aplicabilidade da Lei nº 10.639/03, ao explicitar que é de responsabilidade de todos os envolvidos na comunidade escolar o cumprimento desse dispositivo. É por assim dizer, uma convocação a todos os atores da escola, de modo especial a todos/as os/as professores/as, com seus respectivos componentes

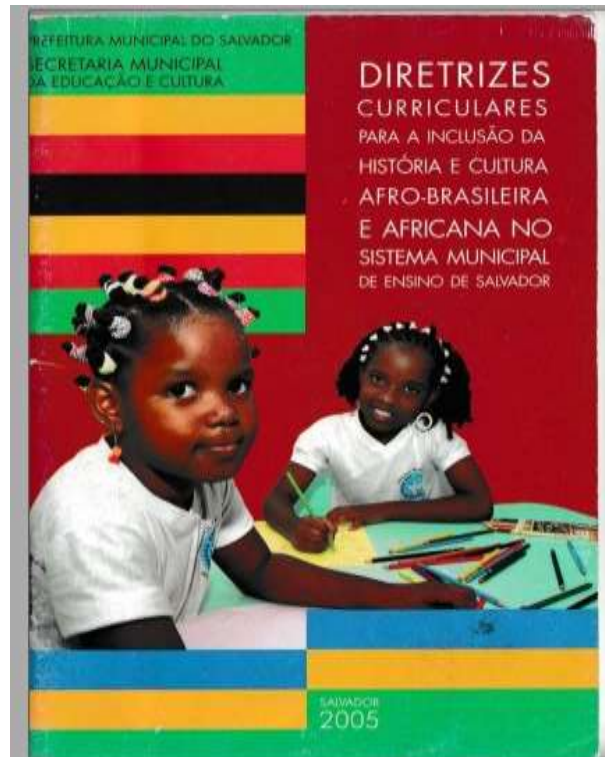
curriculares, para o engajamento em prol da superação do preconceito e do racismo na esfera da educação.

Sabe-se que, do ponto de vista pragmático, o envolvimento maior para a temática da racialidade se concentra nos docentes da Área de Humanas, notadamente no campo da História e da Geografia, o que, de certo modo, fragiliza a proposta da Lei, qual seja, a de mobilizar a comunidade escolar a pensar coletivamente sobre as relações étnico-raciais, na busca de alternativas capazes de inverter a lógica do que até então foi apresentado e legitimado como sendo a “história única” de um povo. Daí a importância e a necessidade de um macro projeto, de cunha interdisciplinar, para dar conta de explorar todos os mecanismos pedagógicos e as suas possibilidades de abordar a temática das relações étnico-raciais.

Como se pode perceber, de modo complementar à criação de políticas públicas específicas para a população negra, no âmbito da educação, tornou-se fundamental que se construísse um movimento diante dos currículos e dos suportes pedagógicos, em todas as modalidades de ensino, direcionando um olhar para os livros didáticos nos quais devem estar contemplados aspectos das realidades econômica, social, demográfica, cultural e política do povo negro, e que integrem as pautas de discussões entre toda a comunidade escolar.

No contexto de Salvador-Bahia, pode-se dizer que, em concomitância com as DCNERER (2005), o sistema educacional do município demonstrou um avanço histórico importante, com a elaboração do documento *Diretrizes Curriculares para Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador* (Salvador, 2005), já mencionado neste trabalho. Vale ressaltar que, para realizar essa ação complementar, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura constituiu uma assessoria técnica no âmbito das unidades escolares, visando à análise do referido documento, utilizando-se, para tanto, um instrumento avaliativo sobre a efetividade e a adequação das propostas de educação, para atender ao previsto na Lei 10.639 / 03.

**Figura 10** - Diretrizes Curriculares do município de Salvador – Bahia (2005)



**Fonte:** (Salvador, SMED, 2004)

Observa-se que havia uma intencionalidade muito positiva nas proposições da Secretaria Municipal de Educação do município de Salvador, na medida em que se vislumbravam ações afirmativas que dialogassem com a Lei 10.639 /03. Entretanto, após duas décadas de implantação das Diretrizes Curriculares, essa potencialidade parece ter se diluído, seja pela ausência de uma vontade política, seja porque outras pautas assumiram lugares centrais na gestão pública, em detrimento do segmento educacional.

Ambas as Diretrizes (Figuras 10 e 11) trilham no mesmo entendimento, isto é, o de reconhecer o Currículo como instrumento fundamental para se trabalhar / discutir questões de racismo e de relações étnico-raciais no âmbito da escola, em atendimento ao que preconiza a Lei nº 10.639/03. Durante o webinar Educação das Relações Étnico-Raciais no Currículo: Reflexões e Implicações (2020), a ex-coordenadora do Nuper, Eliana Boa Morte, destacou a importância de se apresentar essa temática no currículo escolar:

Às vezes podemos cometer alguns erros acerca da temática racial, por desconhecimento, este é o motivo pelo qual vejo a importância do papel da escola e do currículo escolar, ele pode mostrar as pessoas que mais do que aquele momento, aquela visibilidade momentânea, há algo que fez com que isso que estamos vivendo agora acontecesse. Então é o currículo escolar que pode dar outras possibilidades, mostrar outros elementos para essa população, ou seja, o currículo escolar pode levar a reflexões do passado para o entendimento do presente, principalmente para esta geração que está se formando agora, que é majoritariamente negra nas escolas públicas. Somente em Salvador isso se reflete na nossa matrícula onde mais de 80% é composta de estudantes negros, ou seja, pretos e pardos (Boa Morte, 2020).

As palavras de Eliana Boa Morte traduzem a importância da reformulação curricular para uma educação antirracista, o que se pode alcançar, na medida em que o currículo se propuser a falar sobre negritude para alunos/as negros/as. O intuito da implementação das mudanças é pluralizar as histórias oficiais, reiterando o alerta de Chimamanda sobre os perigos de uma “história única”. Assim pensando, os eixos temáticos devem ser implementadas de forma transversal nos componentes curriculares trabalhados da Educação Básica, conforme norteia a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em outras palavras, se a escola pretende elaborar currículos que contemplem a exigência da Lei 10.639/03, é mais do que premente planejar e executar conteúdos afro-brasileiros e africanos dentro de sala de aula, em uma atuação pedagógica concreta.

Dito isso, o que se observa é uma trajetória da SMED, na busca por garantir um currículo no qual os integrantes de cada comunidade escolar sejam, efetivamente, sujeitos de identidades e pertencimentos culturais, num constante exercício de uma cidadania afirmativa, marcada pela democracia, justiça social, inclusão, reparação das desigualdades e pela equidade dos direitos. Isso posto, um redimensionamento na arquitetura curricular das escolas será, sem dúvida, uma alternativa para romper com a lógica da “única história”, já mencionada por Chimamanda Aidichí (2019) e ratificada pela professora Petronilha Silva: “O que aconteceu durante muitos anos é que se reconhecia como a história mais valiosa do povo brasileiro a que tivesse sido construída pelos europeus” (Agência Brasil, 2024).

Em todo esse percurso de discussões, emergem questionamentos que nos levam a inferir acerca desse panorama de mudanças ocorridas após duas décadas de implementação da Lei 10.639/03, tendo em vista que houve avanços, mas ainda persistem lacunas no desenvolvimento dessa proposta. De acordo com o site Agência Brasil (2024), as duas décadas de luta para superação do racismo, pelo viés da Lei nº 10.639/03, não foram suficientes para que se vislumbrasse uma transformação no cenário das desigualdades de raça no País.

Ainda hoje, no entanto, 21 anos após a aprovação, a lei ainda não é cumprida. Uma pesquisa divulgada no ano passado mostrou que 71% das secretarias municipais de Educação não têm ações consistentes para atender à legislação. Outro estudo divulgado este ano mostra que cerca de 90% de turmas de educação das creche e pré-escola ignoram temas raciais.

(...)

A implementação (da Lei nº 10.639/03) exige um esforço para a formação de professores, produção de material didático e uma reorganização da escola (Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024/01>).

Mas também é fato que o conjunto das políticas afirmativas fundamentadas na Lei 10.639/03 resultou no aumento significativo quanto à produção de conhecimento acerca do tema das relações étnico-raciais e os seus impactos no segmento educacional. Isso denota uma preocupação dos teóricos da educação em fomentar um debate que não pode se esgotar tão somente na aprovação de um documento legal, mas que deve ser pauta constante dentro e fora da comunidade escolar.

No que concerne à produção e distribuição de material didático para aplicação da Lei no “chão da escola”, trata-se de uma meta ainda não consolidada, pois o que se tem produzido é um apêndice junto aos demais recursos didáticos apresentados aos/às estudantes, a exemplo dos livros produzidos pelas editoras. Em outras palavras, os conteúdos ainda são limitados para que se possa resgatar a “outra história” dos povos africanos que vieram escravizados para o Brasil e tiveram importante participação na construção do País. Ademais, é necessário extrapolar em sala de aula o conceito de visibilidade da negritude e de suas conquistas, lançando mão de uma proposta pedagógica que vá além do tema do racismo e da escravidão, dando lugar ao progresso do povo negro na tecnologia e o seu potencial criativo, também utilizando como referências autores e autoras negros/as africanos e afro-brasileiros, por exemplo, no campo das ciências e da literatura.

## CONSIDERAÇÕES

*“A luta que tem que ser feita passa por criar uma consciência nacional e não, digamos, nos limitarmos a uma produção de uma consciência negra, porque os negros já estão cansados de saber qual é sua condição na sociedade.”*

(Milton Santos)

A reflexão proposta por Milton Santos é um chamamento a toda a sociedade brasileira para a temática da racialidade, com todos os impactos dela advindos. Entretanto, aqui faço uma delimitação para as ações afirmativas quanto às relações étnico-raciais no contexto da escola pública do Brasil. E no caso específico da pesquisa ora realizada, referimo-nos à rede de ensino do município de Salvador, no estado da Bahia, onde ainda persistem ideias de uma educação eurocêntrica, pela qual estudantes negros e afrodescendentes foram vítimas de um apagamento identitário, ficando sem vez e sem voz, impedidos de ter evidenciada a sua representatividade sociocultural.

Os educadores e demais atores que convivem com a realidade da educação na cidade mais negra do Brasil provavelmente têm se perguntado quanto à efetividade da Lei 10.639/03 e se é possível mensurar, na ordem dos acontecimentos, quais os ganhos reais que esse dispositivo legal trouxe aos/às negros/as, tendo em vista a trajetória das duas décadas de sua implementação. Tal questionamento não parece ter sido respondido, a contento, no percurso da nossa investigação, contudo abrem-se possibilidades de se discutir o papel das políticas públicas direcionadas à promoção da igualdade racial e de todos os seus desdobramentos, na medida em que a temática da racialidade eclode em outras esferas, para além do segmento educacional; afinal, “vidas negras importam” e importa à escola redimensionar os conceitos ainda presentes e arraigados sobre a condição de ser um/a estudante negro/a na capital baiana e de promover, de modo eficaz e eficiente, uma proposta de educação antirracista.

Ao eleger como objeto de estudo os principais constituintes do arcabouço legal, no que tange ao cumprimento da Lei 10.639/03 na rede municipal de Salvador-Bahia, surgiram inquietações – como convém a qualquer pesquisador –, na trajetória desta investigação, sobretudo por se tratar de uma temática que conflui, a todo momento, com a minha vivência no campo da educação. Estar nesse cenário, que é atravessado por desafios e conquistas para sejam garantidos os direitos fundamentais da pessoa humana, é assumir, em parte, responsabilidades pelos resultados alcançados, positiva ou negativamente, mas também é reconhecer a função



social da escola, que consiste em fortalecer o movimento de reparação à população negra – cuja história foi invisibilizada por muitos anos, tendo o sistema educacional como palco de práticas racistas e segregadoras –, a começar pela implantação de um currículo eurocêntrico fundamentado na ideologia do homem branco.

Dito isso, nesta seção procedemos a uma revisitação dos capítulos que compuseram a estrutura deste trabalho, pontuando as inferências e proposições que, em outro tempo, darão subsídios para novas reflexões com o aprofundamento necessário diante da temática das relações étnico-raciais no contexto educacional, alicerçado pelos documentos que dialogam com a Lei 10.639/03, cujo debate não encontra finitude; ao contrário, deve tornar-se cada vez mais robusto, tanto no âmbito da academia quanto no cotidiano das escolas, *locus* no qual ocorre, de verdade, o compartilhamento de ideias com vistas à necessidade de se fazer cumprir esse importante instrumento da lei.

Com referência às iniciativas da Secretaria de Educação do Município de Salvador, colocadas na pauta da educação antirracista, antes da promulgação da Lei 10.639/03 – documento *Educação, Arte e Alegria*, de 1999; coletânea *Escola Plural: a diversidade está na sala*, de 2000 – revela-se a potencialidade dos segmentos educacionais nesse percurso de mudança em prol da equidade de direitos, já enunciado pelo Movimento Negro Brasileiro. Sabemos do desafio que enfrentam os educadores baianos, notadamente os da rede municipal, para trabalhar com dois pilares tão fundamentais, como a identidade e o pertencimento, no âmbito da escola pública. É um processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução que se fortalece e se fragiliza, tendo em vista a aquiescência, ou não, dos poderes públicos quanto aos seus interesses nas políticas afirmativas de educação antirracista.

A coletânea *Escola Plural: a diversidade está na sala* demonstra todo o engajamento dos profissionais da educação em suas propostas de uma escola marcada pela valorização da identidade étnico-racial dos/das estudantes de Salvador. As pautas abordadas nos artigos da publicação extrapolam o contexto no qual se discute a segregação racial, na medida em que a interseccionalidade se faz presente com temas relacionados à cultura indígena, aspectos de gênero e sexualidade, além da religiosidade, dimensão esta que faz nutrir um diálogo bastante produtivo com os estudos sobre raça no cerne das políticas públicas, sendo a escola a mola propulsora capaz de fazer alcançar metas e atingir objetivos de uma educação igualitária e fundamentada no respeito à diversidade.

Contudo, se os entes governamentais – neste caso, a gestão da Prefeitura Municipal, articulada ao Poder Legislativo – não adotarem essa agenda com a prioridade que lhe compete, e incluindo, necessariamente, o papel da educação, estaremos cada vez mais distantes da tão aguardada reparação diante das desigualdades raciais que se cristalizaram nos espaços de aprendizagem.

Ratificamos aqui a importância das *Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador* (2005), por ser um documento gestado no intuito de impactar diretamente a formação docente e, por conseguinte, a ação pedagógica, como sendo o resultado do que vislumbraram os educadores do CEAO, no ano de 2000. Essas diretrizes evidenciam, de certo modo, uma resposta às necessidades dos/as professores/as da rede municipal, os quais agora teriam acesso a uma possibilidade de currículo com a temática transversalizada, enxergando o ensino e a aprendizagem sob a perspectiva da heterogeneidade e rejeitando/desconstruindo o propalado “mito da democracia racial no Brasil”.

Cabe reiterar as críticas e os posicionamentos de educadores e teóricos sobre a efetividade quanto à aplicação desse documento orientador no “chão da escola”. Um levantamento realizado por meio do questionário do Sistema Nacional de Avaliação Básica (Saeb), aplicado a diretores escolares entre 2011 e 2021, revelou que, em pelo menos 15 estados, menos da metade das escolas públicas promoviam iniciativas com vistas a debater/combater práticas racistas. Ressalta-se que no período da pesquisa, a média nacional de projetos sobre a temática caiu para 50%, levando a crer que existem lacunas na atuação pedagógica.

Com relação ao município de Salvador-Bahia, observou-se, nessas quase duas décadas de implementação das *Diretrizes Curriculares Para Inclusão da História e Cultura Afro Brasileira e Africana no Sistema Municipal do Ensino de Salvador* (2005) um tímido avanço das instâncias do governo municipal para fazer valer esse importante documento e, assim, coadunar com o modelo de educação antirracista preconizado pelo governo federal, a partir da Lei 10.639/03, o que sugere apontar para a ausência de vontade política que pode garantir, de modo eficaz, o respeito às diferenças no que tange à étnico-racialidade no âmbito das escolas de Salvador-Bahia.

Contudo, documentos como o *I Plano Municipal de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do Município de Salvador*<sup>14</sup>, criado em 2014<sup>15</sup>, permitiu-nos inferir sobre a importância de se articular a pauta da educação antirracista com outras demandas relacionadas à promoção da igualdade racial no cenário soteropolitano. Trata-se de uma iniciativa que, seguramente, veio amplificar o debate na luta pelas garantias de direito à comunidade negra; contudo, não tivemos acesso ao processo de avaliação, quanto ao cumprimento das metas – se foram ou não atingidas –, na medida em que as ações seriam desenvolvidas até 2016.

Consideramos importante o acompanhamento dos resultados obtidos, para que sejam feitos os devidos ajustes, visando sempre à melhoria dessa política afirmativa, nesse caso, a valorização dos contributos que o povo negro trouxe na formação do Brasil e o combate ao racismo institucional, ainda fortemente arraigado nas escolas da capital baiana.

Trazemos, nessa análise, o pensamento de Souza (2019), quando afirma a necessidade de uma interlocução entre as instâncias governamentais e a sociedade civil, no sentido de se potencializarem as ações afirmativas no enfrentamento às desigualdades sociais.

A constituição de um Estado pautado na democracia participativa ou radical requer a atenção aos objetivos fundamentais da república, mediante a estreita relação entre governos e sociedade civil na construção de políticas públicas voltadas à consolidação da igualdade e superação da desigualdade, construção da liberdade e superação da discriminação, construção da soberania (Souza, 2019, p. 7).

Com relação ao *Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa*, apresentado em 2013, enfatizamos como relevante nesse documento a inclusão da temática da religiosidade – notadamente as religiões de matriz africana –, por ser um elemento bastante associado à cultura negra na cidade de Salvador, e que é insistentemente alvo de preconceitos e discriminação, inclusive no âmbito escolar. Vale aqui a ressalva, no que tange à atuação pedagógica, quando se observa a temática da religiosidade de matriz africana, a exemplo dos rituais do candomblé, sendo apresentada na escola apenas como “folclore”, em datas pontuais. É necessária a devida fundamentação histórica e cultural que traz subsídios para a autovalorização da população estudantil negra diante das manifestações de fé trazidas pela sua ancestralidade. A nosso ver, tal abordagem precisa estar pautada no conhecimento acerca da liberdade religiosa, cujo direito é garantido por uma constituição de um país laico, como é o Brasil.

---

<sup>14</sup> O Decreto nº 22.945 de 13 de junho de 2012, instituiu o grupo intersetorial para implementação do I Plano Municipal de Promoção da Igualdade Racial do Município de Salvador, com a participação na composição do grupo executivo um representante da secretaria municipal da educação, cultura, esporte e lazer – SECULT (assim denominada anteriormente a atual SMED).

Por fim, com relação aos documentos criados em 2015 e 2018, visando nortear a prática pedagógica no início da escolaridade – respectivamente o *Documento Referencial Curricular Para a Educação Infantil em Salvador* (2015) e o *Documento Referencial Curricular Municipal Para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental* (2018) –, consideramos avanços importantes, por entendermos que qualquer proposta de educação que traga em sua pauta reflexões sobre o currículo na perspectiva da diversidade já traz em si a inclusão das discussões para o espaço escolar. Mas, ainda assim, a perspectiva para a educação antirracista precisa ser entendida como mais explicitamente colocada nesses documentos e nos diversos outros que contemplam o fazer escolar, seja na perspectiva dos documentos institucionais como mesmo nos Projetos Políticos Pedagógicos que cabem às Unidades Escolares.

Quando se pensa no referencial curricular que aborde frontalmente a perspectiva da educação antirracista, inclui-se e cabe analisar que, em se tratando das modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental, é o momento oportuno de dar visibilidade a esse debate entre crianças e adolescentes, garantindo-lhes o direito de se desenvolverem integralmente nas aprendizagens, o combate ao racismo institucional e entre seus pares. E acrescenta-se a esse rol a pauta da formação específica aos professores que atuam nas fases da aprendizagem da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, para que esses referenciais curriculares encontrem respaldo, efetivamente, na sala de aula.

Para que seja consolidado o propósito da pesquisa ora apresentada e, portanto, com vistas a atender ao que propuseram os objetivos geral e específicos norteadores desta minha jornada investigativa, procedemos aqui à apresentação dos resultados alcançados, sempre complementados por algumas inferências, em uma distribuição ordenada das abordagens elencadas para subsidiar o estudo.

O primeiro objetivo específico – Discorrer sobre a relação entre a educação e as políticas afirmativas para as questões étnico-raciais com olhar para a Lei 10.639/03 – permitiu-nos compreender a complexidade que se instaura em torno das políticas públicas de reparação no País. No caso das ações afirmativas na busca por igualdade para a população negra, muito embora todos os resultados até agora alcançados tenham sido, em grande parte, mérito dos movimentos sociais – e aqui vale reiterar o início de uma luta encabeçada pelos “movimentos negros” –, não se pode perder de vista que uma política afirmativa somente poderá ser

---

<sup>15</sup> Decreto nº 24.792 de 14 de fevereiro de 2014 que aprova o I Plano Municipal de Políticas de Promoção de Igualdade Racial, vinculado à Secretaria Municipal de Promoção Social e Combate à Pobreza - SEMPS

compreendida como tal se também contemplar os interesses de uma coletividade. E isso significa dizer que as pautas envolvendo as relações étnico-raciais no contexto educacional devem ser abordadas em um sentido maior, visando ao espectro das raças que formaram o povo brasileiro, mas reconhecendo que há uma gênese importante nesse construto de nação e que ainda continua na subalternidade, a dos povos afro-brasileiros.

Quanto ao segundo objetivo – Apresentar um histórico da aplicabilidade da Lei 10.639/03 na educação brasileira –, extraímos dessa investigação um cenário indicando certo otimismo da parte de alguns militantes, mas também um olhar atento e realista de outros representantes da militância negra que ainda consideram tímida a repercussão da lei no âmbito escolar e, por consequência, nas demais esferas da sociedade. O objetivo foi alcançado, na medida em que, tendo como subsídio uma fundamentação teórica consistente, foi possível a compreensão de toda a trajetória de luta, via debates, conferências e diretrizes, para se firmar o compromisso de garantir o cumprimento das leis em favor da igualdade racial, considerando-se as duas décadas de existência da Lei 10.639/03 e a sua importância para a construção de um processo educativo pautado na democracia e nas liberdades, como direitos estabelecidos.

No que tange ao terceiro objetivo – Analisar os dispositivos legais que embasam as políticas afirmativas educacionais, relacionando com a visão da abordagem das questões étnico-raciais desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador-Bahia –, podemos afirmar que foi atendido, tendo em vista que os documentos encontrados se constituíram em fontes relevantes para que, na condição de pesquisadora, fosse possível entender, em um exercício analítico, como são concebidas as propostas relacionadas às pautas das ações afirmativas para as relações étnico-raciais em uma cidade tão peculiar, como é Salvador. Ademais, a linha do tempo delineada, enquanto metodologia de análise, foi necessária para atingir o nosso intuito, isso porque, diante de um arquivo documental relativamente extenso, se fazia necessário realizar melhor a seleção de propostas dos organismos públicos envolvidos, assim possibilitando o cotejo com a Lei 10.639/03, conforme previsto na definição na questão problematizadora.

Foram esses os passos trilhados para se chegar a uma possível resposta diante do objetivo geral – Analisar em que medida as Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana se articulam com a Lei 10.639/03, de modo a promover uma política afirmativa de igualdade racial no âmbito da educação no município de Salvador-Bahia. O trabalho investigativo, auxiliado pelos achados teóricos, foram substanciais para conduzir ao entendimento de que a articulação entre as instâncias da gestão educacional do município de Salvador-Bahia com a Lei 10.639/03 é cotidianamente construída nos

engajamentos das militâncias da educação, mas que perde forças quando se observa a ausência de uma vontade política, aquela que é, de fato, capaz de preencher as lacunas e garantir a munição necessária para validar o direito de uma coletividade no âmbito das relações étnico-raciais.

A Lei 10.639/03 representou um marco inegável nos avanços educacionais do Brasil, no que concerne à obrigação do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A sua criação foi fruto de intensos movimentos de base militante negra, os quais clamavam por uma resposta às demandas da população afro-brasileira. Essa legislação não apenas busca valorizar a cultura trazida pelos africanos ao Brasil, mas também reconhecer a identidade e a história de um povo que, mesmo arrancado de suas origens, não se desconectou de suas raízes.

Daí poder afirmar que a Lei 10.639/03, indo além do seu caráter pedagógico, extrapola a sua natureza para o aspecto sociocultural de uma nação. Isso porque, com o advento de uma normativa que se propõe a resgatar o Brasil para o seu mosaico identitário, revelado em um berço multicultural, mas tendo como gênese o africanismo nas suas diversas camadas, torna-se possível promover no campo das ideologias uma grande transformação – e o que é mais importante, pelo viés da educação. Com a aplicabilidade da Lei nos espaços da Educação Básica, desde a Educação Infantil, amplifica-se o entendimento e a profundidade que emana desse documento, trazendo novos olhares quanto aos modos de convivência, também sobre a real noção de cidadania, entre outras perspectivas.

Por sua base afirmativa e reparatória, a Lei 10.639/03 buscou corrigir injustiças históricas, garantindo o reconhecimento do legado dos negros e suas expressões culturais e visão de mundo. No entanto, é essencial questionar até que ponto essa lei está de fato implementada, como evidenciam os dados do Geledes, os quais apontam falhas na aplicabilidade desse documento por parte das Secretarias de Educação dos Municípios, resultando em uma grande lacuna entre o proposto e o alcançado.

Questões orçamentárias, falta de interesse e a falta de compreensão da necessidade de priorizar esse tema na Educação Básica, reconfiguração curricular, além do processo formativo docente sobre a temática, são alguns dos desafios enfrentados. Ao analisarmos a formação dos professores, percebemos que ainda há uma distância significativa da efetiva implementação de conteúdos relacionados à história da África nas universidades. A recente inclusão da Resolução 04/2023, da Universidade Federal da Bahia, é um passo importante nessa direção, mas demonstra o quanto ainda falta avançar para uma educação verdadeiramente antirracista e inclusiva.

A formação continuada dos professores em serviço também é um ponto crítico a ser considerado, sendo necessário ampliar e incentivar a participação em formações sobre a temática, além de destinar recursos para que professores e gestores possam participar dessas iniciativas. No âmbito da formação, vale ressaltar que os materiais didáticos também precisam ser revistos, pois muitos ainda não atendem adequadamente às demandas de formação dos alunos, perpetuando estereótipos e visões preconceituosas. Há que se pensar em uma discussão coletiva para a concepção de um material didático que traduza, de fato, as contribuições dos negros e afrodescendentes para a formação sociocultural da nação brasileira, com ênfase na cultura soteropolitana, visando ao pertencimento de alunos e alunas que precisam de uma representatividade.

Evidencia-se, portanto, uma necessidade premente de ações mais direcionadas e intencionais por parte da Secretaria de Educação no enfrentamento da educação antirracista e das questões étnico-raciais. Isso requer iniciativas que atuem de maneira frontal contra o racismo, incluindo as formações continuadas permanentes para toda a equipe de educação, tanto nas escolas quanto na própria Secretaria de Educação.

No conjunto das ações de cunho antirracista na escola, é essencial que haja um currículo adaptado, alinhado com a formação continuada dos profissionais que atuam em sala de aula e nos ambientes escolares, fortalecendo a pauta da Educação das Relações Étnico Raciais (ERER). Nessa mesma linha, a adoção de um currículo decolonial também se faz imprescindível, visando superar os valores da colonialidade e promover uma educação genuinamente antirracista.

Para viabilizar tais ações, é fundamental que haja um orçamento disponível que garanta a sua efetivação, garantindo recursos financeiros adequados para desenvolver e sustentar essas iniciativas. Ademais, é crucial promover iniciativas compartilhadas entre as unidades escolares ao longo do ano letivo, não se restringindo apenas a apresentações simbólicas em datas específicas, como o dia 20 de Novembro.

É igualmente necessário o uso de materiais didáticos que evidenciem o papel protagonista das diferentes ações sociais de luta em que o povo negro esteve presente ao longo da história do Brasil. Esses materiais devem destacar a importância da participação ativa e atuante da comunidade negra em todos os períodos da história brasileira, desde o período colonial até os dias atuais.

Por fim, a articulação das escolas com os órgãos pares da comunidade é necessário para possibilitar a realização de ações conjuntas que ofereçam oportunidades para as pessoas que vivem em periferias e dependem dos serviços públicos. Essa colaboração pode proporcionar um ambiente mais inclusivo e igualitário, promovendo o acesso à educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de sua origem étnico-racial.

O quadro abaixo traz uma síntese de alguns pontos como fundamentais para que sejam executadas ações intencionais no trato com a educação antirracista e para as questões étnicos raciais.

**Quadro 06** – Propostas de ações para uma educação antirracista na SMED

Ações	Atribuição da Responsabilidade
Atuar frontalmente contra o racismo, estruturando formações continuadas permanentes para toda a equipe de educação, tanto nas escolas quanto na Secretaria de Educação.	Coordenação Pedagógica SMED
Implementar currículo adaptado (alinhado com a formação continuada dos profissionais que atuam em sala/ambiente escolar (gestores e professores) e o fortalecimento da pauta Educação das Relações Étnico Raciais - EREER)	Coordenação Pedagógica SMED
Implementar currículo na perspectiva decolonial, promovendo uma educação antirracista.	Coordenação Pedagógica SMED
Garantir orçamento disponível para implementar as ações.	Gestão da SMED
Desenvolver iniciativas compartilhadas entre as unidades escolares ao longo do ano, o que não deve ocorrer somente na apresentação no dia 20/11 ou no mês de novembro como forma de simbolizar o que uma unidade fez e somente com a presença dos que participaram. Importante que outros grupos possam participar e ver/trocar experiências.	Coordenação Pedagógica SMED
Produzir material didático que tragam a presença do papel protagonista das diferentes ações sociais de luta em que o povo negro esteve presente desde o período colonial passando por todas as fases da história do Brasil	Coordenação Pedagógica SMED



até os dias atuais e do quanto foi importante essa participação ativa e atuante.	
Colocar metas estabelecidas para que as Unidades Escolares apresentem ações pedagógicas efetivas para a inclusão da pauta da educação antirracista, de modo a criar espaços de apresentação entre as suas regionais com a presença do Órgão Central	Gestão da SMED / GREs
Criar/Viabilizar formas de incentivo aos educadores para que as ações efetivas de projetos de cunho antirracista e de formação para o campo étnico racial desenvolvidos no contexto escolar sejam apresentados em diversos contextos na Rede Municipal de Educação	Gestão da SMED / GREs
Criar campos de diálogos com as Unidades Escolares para que a inclusão das discussões étnicos raciais e para educação antirracista esteja, de fato, inserida nos Projetos Políticos Pedagógicos – PPP – das Unidades Escolares	Coordenação Pedagógica SMED
Articular as escolas com os órgãos pares da comunidade, visando possibilitar ações conjuntas de oportunidades para, principalmente, as pessoas que vivem em periferias e dependem do serviço público.	Gestão Escolar

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

O papel da escola no trato da educação antirracista deve sair da perspectiva do reativo e pouco propositivo, passando a eleger a diversidade cultural, os gêneros e estilos de literatura e mesmo a alimentação e a cultura alimentar cuja gênese está na africanidade. Urge entender que o olhar diante da temática étnico-racial pressupõe caminhar pela negação de um currículo estabelecido pela formação eurocêntrica estruturada no privilégio e na hierarquização dos saberes. É chegado o momento de falar dos heróis negros e índios, identificá-los onde se encontram, suas contribuições e seu legado para a formação histórica do povo brasileiro, a partir de conteúdos que devem ser transpostos para o ensino em sala de aula, assim fomentando o debate nos territórios onde se inserem essas realidades.

Tais pontos acrescentam relevantes contribuições para a elevação da autoestima dos estudantes e com vistas ao reconhecimento da história brasileira. E para que esse reconhecimento encontre lugar nas diretrizes curriculares, será necessário compreender o racismo como um problema social; entender as suas interseccionalidade, adotando comportamento antirracista; atuar de forma conjunta com outros órgãos relacionados à prática

racista e; reconhecer os saberes e as culturas diferentes, trazendo-as para o ensino da história, enquanto instrumento de resistência e, conseqüentemente, de transformações.

Decerto que, na medida em que se propõe a pautar as desigualdades raciais, também desconstruindo o mito da democracia racial e resgatando a história e a identidade da população afrodescendente, a Lei 10.639/03, para além da sua natureza político-pedagógica, produz mudanças ideológicas da organização social brasileira como um todo. Nessa luta coletiva em prol de novos direitos, inclui-se como movimento social uma gama significativa de trabalhadores, e assim, ao mesmo tempo em que são questionadas as bases da estrutura social, é possível avançar rumo à conquista de novos direitos, numa agenda tem ganhado legitimidade social nesses últimos vinte anos.

Assim, há um entendimento de que a Lei 10.639/03, se tiver a sua aplicabilidade fundamentada na perspectiva da superação da ideologia de dominação racial, é seguramente capaz de se consolidar como um instrumento importante, no campo do currículo, podendo explicitar as contradições presentes no sistema econômico do capital, no qual se instaurou o cerne das desigualdades sociais, e redimensionar o seu caráter no âmbito do trabalho.

Os documentos aqui apresentados e analisados, os quais versam acerca de uma educação antirracista, permitem-nos inferir que, da parte de alguns grupos, há uma vontade de se implantar, verdadeiramente, um modelo de pedagogia que acolha as propostas da diversidade racial no seio das escolas, e que tem demonstrado uma força na luta contra as práticas racistas. Por outro lado, há uma corrente reacionária, gestada por grupos sociais fora da escola e também por atores da esfera educacional, que insiste no discurso da permanência ou do resgate às tradições no âmbito do ensino brasileiro, buscando invisibilizar e inviabilizar as propostas de desenvolvimento e aprendizagem dos/das estudantes negros/as da cidade de Salvador.

Por fim, é preciso que todos – escola e sociedade – reconheçam a importância de uma educação antirracista, assumindo o compromisso de que os/as estudantes brasileiras, independentemente da etnia a qual pertençam, sejam protagonistas da sua própria história, o que se fará, de modo efetivo, por meio do conhecimento de sua cultura.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Trad. Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, Neil F. P. de; AMÂNCIO, Márcia H.; SANTOS, Sérgio P. dos; SALES, Leydiane V. Formação docente e a temática étnico-racial na Revista Brasileira de Educação da ANPED (1995-2015). In.: **Revista Brasileira de Educação**. v. 23. p.1-24 (2018).
- ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Pro. posições**. Vol. 28, N.1 (82) jan./abr. 2017.
- ARAÚJO, Jurandir de Almeida. A influência das organizações negras baianas na promoção de uma educação multicultural na Bahia. **VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**. São Cristóvão - SE, 2012.
- ARAÚJO, Marta; MAESO, Silvia Rodríguez. A presença ausente do racial: discursos políticos e pedagógicos sobre História, “Portugal” e (pós-) colonialismo. In.: **Educar em Revista**, 47, 145-171 (2013).
- BAHIA. **Constituição do Estado da Bahia de 05 Outubro de 1989**. Portal de Legislação do Estado da Bahia - Casa Civil. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/>. Acesso em: 15 fev. 2024.
- BAHIA. **Lei nº 13.559, de 11 de maio de 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia e dá outras providências. Publicada D.O.E. em 12.05.2016. Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/Lei-13559.2016-Plano-Estadual-de-Educacao-BA.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2023.
- BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Com o tema Educação Antirracista, 3ª edição do Roda de Conversa integra a agenda do Novembro Negro da Secretaria da Educação**. Publicado em 10 de novembro de 2023. Ascom /IAT. Disponível em: <https://educadores.educacao.ba.gov.br/noticias>. Acesso em: 09 mar. 2024.
- BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **DCRB - Documento Curricular Referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental** (v. 1). Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1ª ed. São Paulo: Almedina Brasil, 2011.
- BENEDITO, Beatriz S.; CARNEIRO, Suelaine C.; PORTELLA, Tânia (Org.). **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira**. São Paulo: Instituto Alana, 2023.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 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”.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 05 nov. 2021.

BRASIL. **Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. África do Sul: Durban. 2001. Disponível em: [https://brasil.un.org/sites/default/files/2021-10/declaracao\\_durban.pdf](https://brasil.un.org/sites/default/files/2021-10/declaracao_durban.pdf). Acesso em: 23 nov. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 1332/ 1983**. Nascimento, Abdias. (1983). PL 1332/1983. Câmara dos Deputados. Dispõe sobre ação compensatória, visando à implementação do princípio da isonomia social do negro. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/>. Acesso em: 30 jul. 2023.

BRASIL, Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares. **A Lei nº 10.639 na visão de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva**. Entrevista concedida à Dayane Souza. Publicado em 11/01/2012. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/a-lei-ndeg-10-639-na-visao-de-petronilha-beatriz-goncalves-e-silva>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, SECADI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10206-15-plano-nacional-de-implementacao-das-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-dasrelac/file>. Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação antirracista**. Coleção Educação para Todos. Brasília, MEC, SECADI, 2005. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2013/12/vol2antirrac.pdf>. Acesso em: 03 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana**. Parecer do Conselho Nacional de Educação/CP 003/2004. Brasília: Ministério da Educação, 10 mar. 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em: 03 out. 2021.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o Feminismo: A situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero**. Disponível em: <https://www.academia.edu/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 28. p. 77-95. Jan. /Fev /Mar. /Abr. (2005).

COELHO. Wilma N. B. Só de corpo presente: o silêncio tácito sobre cor e relações raciais na formação de professoras no estado do Pará. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 34. p. 39-56. V. 12 jan./abr. 2007.

COLLINS, P. H. **Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment.** Routledge. 1990.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade** [recurso eletrônico] Tradução Rane Souza. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2020.

COSTA, Aline P. da; MARTINS, Carlos H. dos S., SILVA, Heloíse da C. Necroeducação: reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro. **Revista Brasileira de Educação.** Vol. 25. p. 1-22 (2020).

CRENSHAW, K. W. **Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics.** University of Chicago Legal Forum, 1989, 139-167 (1989).

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Tradução Magda. Lopes. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Alder de Sousa; ABREU, Waldir Ferreira de. Por uma didática decolonial: aproximações teóricas e elementos categoriais. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 19, n. 62, p. 1216-1233, jul./set. (2019a).

Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24566>. Acesso em: 01 jun. 2023.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negro no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação.** Nº 29. p. 164-176. Maio/ Jun./ Jul./ Ago. 2005.

DOMINGUES, Petrônio. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação.** Nº 39. p. 517-596. Set./Dez. 2008.

ELO, S.; KYNGÄS, H. The qualitative content analysis process. **Journal of advanced nursing**, v. 62, n. 1, p. 107-115, 2008.

FAGUNDES, Norma Carapi; BURNHAM, Teresinha Fróes. Transdisciplinaridade, Multirreferencialidade e Currículo. **Revista da FAGED**, nº 05, 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/>. Acesso em: 15 jan. 2024.

FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas.** Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** Vol. 1 - O legado da raça branca. São Paulo: Dominus/Editora Universidade de São Paulo, 1965.

FERNANDES, Florestan. O protesto negro. **Revista São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 15-17, abr./jun. (1988).

FIGUEIRÊDO, Andersen. **Ativismo Negro em Salvador no Período da Ditadura Militar.** Cachoeira-BA: Portuário Atelier Editorial, 2022.

FLICK, U. **Métodos de pesquisa**: introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 64ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017. 253 p.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. [1933]. 21ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981.

GOMES, Joaquim B. B; SILVA, D.L.L. da. **As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva**. Seminário Internacional – As Minorias e o Direito. Série Cadernos do CE, 24. Disponível em: [https://bradonegro.com/content/arquivo/11122018\\_205135.pdf](https://bradonegro.com/content/arquivo/11122018_205135.pdf). Acesso em: 12 dez. 2023.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**. 2013. p. 19-33. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWPXbmd4YNQf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 nov. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19971>. Acesso em: 10 nov. 2023.

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

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**. Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. (2012).

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**. RBE. Nº 21. p.40-51. Set./Out./Nov./Dez. (2002).

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 23. p. 75 - 85. Maio/Jun./Jul./Ago. (2003).

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro Brasileiro indaga e desafia as Políticas Educacionais. **Revista da ABPN**. v. 11, Ed. Especial - Caderno Temático: Raça Negra e Educação 30 anos depois: e agora, do que mais precisamos falar? Abril de 2019, p.141-162.

GONÇALVES, Luiz A. O.; SILVA, Petronilha B. G. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 15. p. 134-158. Set./Out./Nov./Dez. (2000).

GONZALES, Lélia. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, ANPOCS. Rio de Janeiro. 1984. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod\\_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo\\_e\\_Sexismo\\_na\\_Cultura\\_Brasileira%20%281%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf). Acesso em: 20 maio 2023.

HAESBAERT, Rogério. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/>. Acesso em: 08 jul. 2023.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Brasil em desenvolvimento: Estado, planejamento e políticas públicas. Brasília: Ipea, 2010.

LAKATOS, Eva M; MARCONI, Marina de A. **Metodologia Científica**. 2ª ed. São Paulo: Atlas. 1991. Disponível em: <https://vdocuments.pub/metodologia-cientifica-lakatos-e-marconi.html?page=5>. Acesso em: 04 jun. 2023.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. (Org.) **Escola Plural: a diversidade está na sala**. Formação de professores/as em História e Cultura Afro-brasileira e Africana. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Vera N. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Revista da Extensão. Entrevista concedida a José Antônio dos Santos. Publicado em 10/09/2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/revext/article/view/127042/86160>. Acesso em: 30 nov. 2023.

MACEDO, Yuri M.; JUNIOR, Wagner A.; GONTIJO, Fabrícia R.; VELOSO, José A. B.; SOUZA, Alcione S.; ATALIBA, Patrick M.; VALE, Ricardo F. (Orgs.). **A Lei 10.69/03: Reflexões e Práticas Pedagógicas**. 1ª ed. Vitória: Educação Transversal, 2023.

MACHADO, Vanda. Mitos afro-brasileiros e vivências educacionais. 2015. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/wordpress/wp-content/uploads/2015/05/mitos.pdf?98791b>. Acesso em: 10 set. 2015.

MACHADO, Vanda. **Prosa de Nagô: educando pela cultura**. 2a. ed. – Salvador: EDUFBA, 2017.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processo**. Porto Alegre, Artmed, 2004.

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

MUNANGA, Kabengele. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga,

organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalleObraForm.do?select.>>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2024.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. Publisher, Autêntica, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: Usos e sentidos**. Belo Horizonte, BH: Autêntica, 2019.

OLIVA, Anderson Ribeiro; CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. A construção de epistemologias insubmissas e os caminhos possíveis para uma educação antirracista e anticolonial: reflexões sobre os 20 anos da Lei 10.639/2003. **Revista História Hoje**. São Paulo, v. 12, nº 25. (2023).

OLIVEIRA, Danilo; FERRARI, Anderson. Interseccionalidade, gênero, sexualidade e raça: os desafios e as potencialidades na invenção de outros currículos. **Revista Diversidade e Educação**. V. 6, n. 1, Jan.-Jun., p. 21-29 (2018). Disponível em: <file:///C:/Users/Luiza/Downloads/8234-Texto%20do%20artigo-32952-1-10-20200302.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2023.

OLIVEIRA JUNIOR, Almir; LIMA, Verônica Couto de Araújo. Segurança pública e racismo institucional. In: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Boletim de Análise Político-Institucional 4. Brasília: IPEA, 2013, p. 22-26.

OLIVEIRA, Maria Lêda. **A História do Brasil de Frei Vicente do Salvador: história e política no Império Português do século XVII**. 2 vols. Rio de Janeiro: Versal; São Paulo: Odebrecht, 2008.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; MIRANDA, Cláudia. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 25. p. 67-81. Jan./Fev./Mar./Abr. (2004).

OLIVEIRA, Paulo. Secretaria de Educação de Salvador fez mudanças estruturais, formou professoras e professores, firmou convênios e adquiriu livros diversos para implantar a lei 10.639. **Meus Sertões**. 29 de Novembro de 2023. Disponível em: <https://meussertoes.com.br/2023/11/29>. Acesso em: 05 fev. 2024.

PEREIRA, Isabelle Sanches. Currículo e Construção Teórico-Methodológica: uma ação para a desconstrução do racismo na escola. In.: LIMA, Maria Nazaré Mota de. (Org.) **Escola Plural: a diversidade está na sala: formação de professores/as em História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

QUEIROZ, Delcene M. **Raça, Gênero e Educação Superior**. 2001. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

REIS, D.B. Políticas sociais e desigualdades raciais: um balanço das últimas décadas. In. ÁVILA, Heleni D.; NASCIMENTO, Jucileide F.; e PEREIRA, Sílvia de O. (Orgs). **Política Social e Territórios**. Cachoeira. Bahia. Brasil: Ed. UFRB, 2020.



REIS, João José. **A Rebelião Escrava no Brasil: A História do Levante dos Malês em 1835**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

SALVADOR. Portaria 268, de 31/05/2019. **Diário Oficial do Município de Salvador/BA** Disponível em: [http://www.dom.salvador.ba.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6025](http://www.dom.salvador.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6025). Acesso em: 10 maio 2019.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação (SMED). **Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil**. Salvador-Bahia, 2015.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação (SMED). **Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP), 2018.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Ana Célia da. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In.: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Ana Célia da. **A Discriminação do Negro no Livro Didático**. Salvador: EDUFBA. 3ª edição. 2019.

SILVA, Ana Célia da. **A Representação Social do Negro no Livro Didático: o que mudou? Por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a Discriminação do Negro no Livro Didático**. 3ª edição. Salvador: EDUFBA. 2021.

SILVA, Cristiane Rocha; GOBBI, Beatriz Christo; SIMÃO, Ana Adalgisa. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, Minas Gerais, v.7, n.1, p.70-81 (2005). Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/878/87817147006.pdf>. Acesso em: 02 maio 2023.

SILVA, Petronilha B.G. **A Lei nº 10.639 na visão de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva**. Fundação Palmares Cultural. 2012. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/?p=17211>. Acesso em: 19 jun. 2022.

SILVA, Petronilha BG; CURRY, Carlos RJ; ÂNGELO, Francisca N de; e LOPEZ, Marília A. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Brasil. MEC. 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em: 20 nov. 2021.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Negros na universidade e produção do conhecimento. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Organização: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Valter Roberto Silvério. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.) Brasília: Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. As teorias pós-críticas. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos e identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SIRI, William. **Um Rio de racismo e xenofobia**. Disponível em <https://diariodorio.com/william-siri-um-rio-de-racismo-e-xenofobia>. Acesso em: 06 abr. 2023.

SOUZA, Celina. A Introdução Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SOUZA, Maria Antônia de. DOSSIÊ ANPEd: rumo a meio século de lutas por educação e democracia. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 24 - 2019.

TOKARNIA, Mariana. Implementar a Lei 10.639 é garantir o direito ao acesso à história. Publicado em 13/01/2024. **Agência Brasil**. Rio de Janeiro: 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-01/implementar-lei-10639-e-garantir-o-direito-ao-acesso-historia>. Acesso em: 10 mar 2024.

VALENTE, Ana. Ação Afirmativa, Relações Raciais e Educação Básica. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 28. p. 62-76. Jan./Fev./Mar. (2005)

VEIGA, Cynthia G. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação** vol. 13 n. 39. p. 502-596. set./dez. (2008).

VINUTO, Juliana. Contribuições de Lélia Gonzalez aos estudos sociológicos sobre controle social e punição no Brasil. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, vol. 22, e40428. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, 2022.

YIN, R. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. São Paulo: Bookman, 2005.