

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Ana Lúcia Ortiz Martins  0009-0009-0721-7740

Dra. Eloá Soares Dutra Kastelic  0000-0003-4178-000X

Dra. Marleide Rodrigues da Silva Perrude  0000-0002-5855-5231

Me. Maria de Fátima Beraldo  0000-0002-5855-5231

Universidade Estadual de Londrina

RESUMO: O presente artigo traz os fundamentos teóricos e metodológicos acerca das práticas pedagógicas, questionando os caminhos epistemológicos, políticos e o paradigma colonial para a construção de uma educação antirracista. Numa perspectiva qualitativa, com base em dados bibliográficos e documentais, faz-se uma reflexão sobre as implicações e orientações contidas na Lei nº 10.639/03, atualizada pela Lei nº 11.645/08 (Brasil, 2003, 2008), nas Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (Brasil, 2004). Analisam-se os conceitos de raça, racismo estrutural e institucional e como esses elementos se articulam e compõem um escopo teórico que fundamenta o ensino das relações étnico-raciais nas escolas. Defende-se a necessidade de qualificar, ainda mais, a prática política e pedagógica dos professores e coordenadores pedagógicos para combater o racismo nas escolas a partir dos pressupostos teóricos de Munanga (2003), Quijano (2005), Walsh (2009), Bessa-Freire (2011, 2016), Almeida (2019), Krenak (2020a, 2020b) e outros. Reafirma-se a necessidade da interlocução com os professores mediante uma base teórica e metodológica preferencialmente composta por autores negros e indígenas fortalecendo a oferta de uma educação pública antirracista no currículo escolar desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Antirracista; Educação Decolonial; Relações Étnico-raciais.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF ANTI-RACIST EDUCATION IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

ABSTRACT: This article examines the theoretical and methodological foundations of pedagogical practices, questioning epistemological and political pathways, as well as the colonial paradigm in constructing antiracist education. Using a qualitative approach based on bibliographic and documentary data, it reflects on the implications of Law No 10.639/03, updated by Law No 11.645/08 (Brasil, 2003, 2008), and the National Guidelines for Education in Ethnic-Racial Relations (Brasil, 2004). It analyzes race, structural and institutional racism, exploring their role in teaching ethnic-racial relations. The article highlights the need to enhance teachers' and coordinators' political and pedagogical practices to combat racism, drawing on theorists like Munanga (2003), Quijano (2005), Walsh (2009), Bessa-Freire (2011, 2016), Sílvio Almeida (2019), and Ailton Krenak (2020a; 2020b). It reaffirms the importance of dialogue with teachers through a framework prioritizing Black and Indigenous authors, strengthening antiracist public education from Basic to Higher Education.

KEYWORDS: Antiracist Education; Decolonial Education; Ethnic-Racial Relations.



1 INTRODUÇÃO

O texto apresenta elementos dos fundamentos teóricos e metodológicos das práticas pedagógicas a partir de uma base teórica que propõe uma educação antirracista e decolonial. Nesse sentido, busca compreender os caminhos epistemológicos e políticos para a construção da educação pretendida.

Realizou-se uma pesquisa qualitativa e se utilizou de dados bibliográficos e documentais que consideraram as orientações contidas nos documentos, tais como: a Lei nº 10.639/03, atualizada pela Lei nº 11.645/08, que regulamenta a obrigatoriedade do ensino da História da África, dos africanos e indígenas no currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio – público e privado (Brasil, 2003, 2008), o Parecer CNE/CP 3/2004, aprovado em 10/03/2004, e a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, que, juntos, compõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-raciais (Brasil, 2004) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Compreendem-se as proposituras contidas nos referidos documentos como resultados do movimento histórico e socioeconômico gestado em cada período. Em diálogo com os estudos de Munanga (2003), Quijano (2005), Walsh (2009), Bessa-Freire (2011, 2016), Almeida (2019), Krenak (2020a; 2020b) e outros, a análise desses documentos provoca questionamentos e a necessidade de construir caminhos propositivos para o enfrentamento do racismo na sociedade. Reflete-se sobre a possibilidade de oferta de uma educação antirracista e crítica, levando em conta que existe um trabalho, desde 2010, via Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED) com a formação de Equipes Multidisciplinares (EM), com foco na Educação das Relações Étnico-Raciais.

Esse movimento tem o apoio da Universidade Estadual de Londrina, que, via Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB), há mais de 10 anos também oferta a formação aos professores, em parceria com a Gestão Municipal de Promoção da



Igualdade Racial de Londrina (GPPIR), o Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial de Londrina (CMPIR), o Movimento Negro e o Grupo de Trabalho de Combate ao Racismo, coordenado pelo Ministério Público.

A união dos órgãos de apoio citado e suas propostas, no âmbito da instituição, possibilitaram a materialização deste escrito. Busca-se contribuir para o debate acerca dos fundamentos teórico-metodológicos que podem subsidiar os professores e gestores acerca dos estudos das Relações Étnico-raciais nas instituições de ensino.

Apresentam-se apontamentos sobre os fundamentos que sustentam o debate sobre as Relações Étnico-raciais, e os pressupostos que norteiam a prática pedagógica e os conceitos caros a esse debate. A perspectiva de-colonial, considerada, segundo Walsh (2009), uma pedagogia que dialoga com os estudos de base crítica traz a oportunidade de reflexão no sentido de superar o antigo paradigma eurocêntrico no qual a maioria da população brasileira foi formada.

A inclusão das culturas afro-brasileira e indígena na formação dos sujeitos seria uma tentativa legítima de questionar a produção literária a partir da perspectiva do colonizador. O objetivo é fomentar a análise a partir de prismas diversos, novas leituras de mundo, ter apreço e respeito pela cosmologia indígena, sobretudo questionar os cânones presentes na academia embasados em autores afro-brasileiros e indígenas.

A emergência desse debate aparece também nos equívocos teóricos criticados por Bessa-Freire (2016) que habitam o imaginário das pessoas e que, sobretudo, tendem a fortalecer crenças que depreciam e não reconhecem os povos originários como protagonistas na formação étnica do povo brasileiro, tal como ocorre com os afro-brasileiros.

Longhini (2023) afirma que, historicamente, o debate acerca das culturas indígenas não foi relacionado à raça, haja vista que os indígenas compreendiam racismo como preconceito, muito embora tenham consciência do processo histórico e da violência que os acometem na sociedade e nas instituições. Do mesmo modo, a invisibilidade como sendo sujeitos pertencentes a uma “raça” também ocorre com sua



ausência nos estudos étnico-raciais, invisibilizando o indígena como sujeito que sofre racismo.

O texto como um todo tenta reafirmar e fortalecer o debate em torno da oferta de condições para a efetivação da Lei nº 11.645/2008 enquanto instrumento que promove o acesso à formação específica com foco nas culturas indígenas, africana e afro-brasileiras, instigando também a necessidade de essas temáticas comporem os currículos das instituições não só da Educação Básica, mas, sobretudo, dos cursos de licenciatura no Ensino Superior.

Reitera-se a necessidade da oferta de uma educação permeada por conhecimentos que desvelam o racismo estrutural (Almeida, 2019), considerando as possibilidades de superação por meio de ações afirmativas e estratégias de intervenção nas situações de conflitos e estranhamentos.

2 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Uma educação antirracista, no Brasil, deve promover aprendizagens, trocas de conhecimento, reconhecimento e valorização de todas as culturas, pondo em destaque a história e a cultura afro-brasileira e indígena. Implica, ainda, o reconhecimento dos povos indígenas, africanos e seus descendentes, como sujeitos e agentes de um processo histórico, político e social. Deve isso ocorrer por meio de políticas de ações afirmativas que determinem reparações, reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade de indígenas e negros no Brasil. No campo teórico-metodológico, as relações étnico-raciais podem ser analisadas numa perspectiva decolonial, segundo Marques *et al.*:

A título de reconhecimento, no campo da educação das relações étnico-raciais, a perspectiva decolonial significa a superação dos currículos monoculturais por meio dos componentes curriculares de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, inseridos pela Lei 10.639/2003, alterando o artigo 26 A da Lei 9.394/96 e afirmando os “outros” como produtores não apenas de outros conhecimentos, mas de outros cânones de pensamento válidos, de



racionalidades, outras leituras do mundo, de si mesmos, das relações sociais de classe, de gênero, de raça, de etnia que os têm pensado irracionais (Marques *et al.*, 2018, p. 25).

Tal compreensão defendida por autores contemporâneos dialoga com a forma crítica de observar determinados fenômenos sociais que compõem o debate sobre as relações étnico-raciais, quando menciona que “descolonizar os currículos e as práticas pedagógicas presentes nas escolas”. Isso só é possível quando se possibilita a discussão da diferença no cotidiano escolar e a ressignificação das marcas da colonialidade presentes nos discursos hegemônicos.

Nesse sentido, busca-se apoio metodológico em Fazenda (1989) para compreender que essa reflexão já foi exposta em outros momentos quando ressalta que as pesquisas de base crítica primam pelo diálogo com fundamento no materialismo histórico-dialético. Em seus estudos sobre metodologia da pesquisa, a autora observa o fenômeno da seguinte maneira:

[...] uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método, uma apreensão radical (que vai até a raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses do plano do conhecimento e no plano da realidade histórica (Fazenda, 1989, p. 73).

A menção de tais perspectivas revela que há um conforto metodológico que nos instiga a afirmar que se deve questionar a história contada pelo colonizador que reverbera nos livros didáticos, uma vez que é possível se analisar os fenômenos considerando o processo histórico, social, econômico e suas múltiplas determinações que fundamentam os estudos de base crítica.

A perspectiva decolonial vem sendo discutida e problematizada por diferentes autores/as no campo das ciências sociais e da educação, destacando-se Aníbal Quijano (2005) e Catherine Walsh (2009), entre outros.

Quijano problematiza a colonialidade como



Um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal (Quijano, 2005, p. 3).

Também Walsh (2009, p. 25) destaca a interculturalidade crítica e a decolonialidade como “projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir”.

A base decolonial nos provoca questionar, inicialmente, a colonialidade, romper o epistemicídio, que trata da invisibilidade dos conhecimentos produzidos pela população negra e indígena, e apresentar a importância de uma relação dialógica entre os sujeitos, além do rompimento com as concepções colonizadoras na educação.

Não seria estranho que professores caminhantes no processo educativo mencionassem que tais pressupostos teóricos estão presentes em sua prática pedagógica, pois o estudo de base crítica assim se apresenta, questionando a história e a forma como ela se materializa na sociedade capitalista – é, na verdade, interpelar as falácias da história do Brasil colônia.

No sentido de reposicionar os povos indígenas e a população negra na história, busca-se desconstruir os equívocos do imaginário coletivo, tenta-se reparar os danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos por indígenas e negros sob o regime escravista ao qual foram submetidos ao longo da história do Brasil.

A tentativa de branqueamento sugere relação com a cor da pele, todavia vai além, implicando políticas explícitas ou tácitas, imputadas à população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos de poder. A reparação busca garantir a “permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio



histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos” (Brasil, 2004, p. 11), incluindo as populações indígenas.

O reconhecimento da população negra e indígena passa por equidade de justiça e de direitos sociais, civis, culturais, políticos e econômicos, bem como valorização da diversidade. Ademais, no texto legal (Brasil, 2004), menciona-se mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas e modo de tratar as pessoas.

Uma releitura da história conduz ao questionamento das relações baseadas em preconceitos que desqualificam e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente, expressam sentimentos de superioridade de um determinado grupo sobre o outro. São premissas presentes nas diretrizes, leis e pareceres que dialogam à medida que versam sobre o objetivo de resgatar a contribuição do povo negro e dos povos indígenas nas áreas social, cultural, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

Considerando que se tem a obrigatoriedade das leis no âmbito federal, embora não corresponda a todos os níveis de ensino, reflete-se que a educação para as relações étnico-raciais pressupõe uma reeducação dessas relações junto aos seus coletivos, que envolve um trabalho de articulação de processos de educação formal e não formal, de políticas públicas e de movimentos sociais, pois “as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola (Brasil, 2004, p. 14).

A questão transcende para o campo do pensamento crítico e potencializa um trabalho árduo de contrapor/desconstruir estereótipos criados historicamente, que alimentam um imaginário racista e discriminador, como visto em Bessa-Freire (2016). Há séculos, esse imaginário guia-se pelo etnocentrismo europeu, negando os direitos dos povos indígenas e negros e dificultando sua desalienação dos processos pedagógicos que deveriam ocorrer nas instituições de ensino (Brasil, 2004).

O processo de desconstrução do pensamento hegemônico e colonizador ganha força à medida que pesquisadores e movimento sociais compostos por indígenas, não



indígenas, negros e não negros passam a tencionar a academia a elaborar seus currículos, para romper com o pensamento eurocêntrico, também questionado por Luciano (Veiga, 2017) quando sugere novas metodologias a partir da cosmologia indígena¹.

Nesse sentido, o referencial utilizado para elaboração dos currículos deve se pautar na produção intelectual de autores pesquisadoras/es negras/os, indígenas e também não indígenas, estes últimos, desde que pertençam a um coletivo de estudiosos da temática. São um conjunto de ações que visam à prática da resistência histórica desses povos e, conseqüentemente, a valorização desses intelectuais que lutam por espaço e reconhecimento na academia, agregado à ideia de termos a história recontada na perspectiva do colonizado – refazendo o percurso histórico e revisitando lacunas –, tornando-o um material de apoio pedagógico especializado.

Uma abordagem crítica, tendo em vista os diferentes grupos étnicos que constituem a formação étnica do povo brasileiro, pode abrir caminhos para o reconhecimento do racismo estrutural, um debate emergente, e seus impactos na sociedade, em especial nas instituições de ensino.

Sobre o racismo estrutural, Almeida expõe:

[...] ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. [...] o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea (Almeida, 2019, p. 17).

¹ Gersem José dos Santos Luciano é indígena do povo Baniwa, de São Gabriel da Cachoeira (AM). Graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) (1995) e mestre em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (UnB) (2006). Sobre a validade de teorias, Gersem comenta numa palestra no *YouTube*, em 27 de setembro de 2023, sobre a possibilidade de se pensar novas formas de se fazer ciência sem invalidar as teorias existentes, propondo novas formas de organizar os saberes a partir da lógica indígena – outras “canoas metodológicas”.



Há quase duas décadas, a “luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política” (Brasil, 2004, p. 17).

Quanto ao respaldo legal para trabalhar o tema Educação das Relações Étnico-raciais nas escolas, não há contestação, pois as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais de 2004 assim orientam, em seu Art. 3º, especificando que o documento apresentado “tem por meta a educação de cidadãos atuantes no seio da sociedade brasileira que é multicultural e pluriétnica, capazes de, por meio de relações étnico-sociais positivas, construir uma nação democrática” (Brasil, 2004, p. 20). O documento apresenta, no parágrafo 1º, que a Educação das Relações Étnico-raciais tem por objetivo:

[...] a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto ao seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, ser igualmente respeitados seus direitos, valorizada sua identidade e assim participem da consolidação da democracia brasileira (Brasil, 2004, p. 20).

Ser respeitada em seus direitos significa para a população negra e indígena ser vista na perspectiva da equidade para que o debate sobre o acesso e a permanência na educação seja potencializado. Significa, ainda, que os educadores devem receber formação específica para combater o racismo, o preconceito, visando estratégias de intervenção pedagógica nas situações de conflitos e estranhamentos – uma via fundamental para (re)posicionar os sujeitos historicamente na sociedade brasileira.

É importante ressaltar que a população negra e a indígena no Brasil foram colocadas à margem da sociedade e do acesso aos direitos essenciais, que expressam o direito à vida. A marginalidade a que foram submetidas foi sustentada pelas teorias racistas elaboradas no século XIX, que teceram o discurso da superioridade racial dos brancos. Sobre as causas desse processo, assim expõe



Souza (2021, p. 24): “À medida que se acentua a desigualdade fundante do capital, mais são necessários mecanismos ideológicos de ocultamento dos reais motivos dessa desigualdade”.

O racismo é uma das armas ideológicas mais eficazes na produção das desigualdades, e seus reflexos estão expressos na exclusão, preconceito e discriminação da população negra e indígena. O racismo continua marcando gerações, hoje, revigorado em outras roupagens, num processo de metamorfose que justifica o acirramento desse debate.

Historicamente, as lutas do movimento negro e indígena trazem marcadores políticos de resistência e possuem pontos em comum, que são a luta pelos direitos humanos, a luta pelo direito à vida, por saneamento básico, por acesso a saúde e educação de qualidade, por segurança, moradia digna, entre outros.

De acordo com Duarte e Silva (2014), no tocante à população negra, essa resistência vem desde o período da escravidão até nossos dias, por meio das fugas, da construção dos quilombos e de outras formas, evidenciando características expostas por fases, nas quais emergem métodos de luta, criação de agremiações negras, realização de palestras, atos públicos, publicação de jornais, estabelecimento de um teatro negro, de eventos acadêmicos, como meios de sensibilização da elite branca, entre outros atos.

No que concerne ao movimento negro, a CF/88 refletiria a densidade de sua atuação política, como salientam Gomes e Rodrigues (2018, p. 931): “Conquistas como a possibilidade de reconhecimento de terras quilombolas e a posterior criminalização do racismo são indicadores importantes da atuação desse movimento”. A atuação e a capacidade de mobilização do movimento negro levam ao significativo avanço da alteração da LDB (Lei nº 9.394/96) (Brasil, 1996).²

² Destacam-se ainda: o Decreto nº 4.887/03, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT); a Lei nº 12.288, que institui o Estatuto da Igualdade Racial; a lei de cotas sociorraciais nas Instituições Federais de Ensino Superior pela Lei nº 12.711/12; a lei de cotas raciais nos concursos públicos pela Lei nº 12.990/14; a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação



No século XX, é importante mencionar 1995, com destaque para a Marcha Zumbi dos Palmares e a intensa mobilização do Movimento Negro pela superação do racismo, pela desigualdade racial e por ações afirmativas já se faziam presente como “proposição para o ensino superior e o mercado de trabalho”, como salienta Gomes (2017, p. 34).

Gomes (2017) destaca ainda que, a partir dos anos 2000, o Movimento Negro intensificou o processo de ressignificação e a politização da raça, levando a mudanças internas na estrutura do estado com a criação de uma Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade racial (Seppir). Em 2003, foi sancionada a Lei nº 10.639/2003, incluindo os artigos 26-A e 79-B, tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas dos ensinos Fundamental e Médio. Em 2008, a Lei nº 11.645/2008, atualiza a Lei nº 10.639/2003, estendendo a obrigatoriedade para o ensino de história e cultura dos povos indígenas.

O movimento indígena historicamente emerge da necessidade de resistir, podendo ser marcada desde a invasão de seus territórios, em 1500, constituindo uma resistência histórica à forma de organização e estratégias do não indígena e seus interesses colonizadores que precederam o modo de produção capitalista no Brasil, conforme (Luciano, 2006).

Ademais, esse movimento pode ser analisado por aspectos, tais como a formação de lideranças indígenas próprias, a organização territorial seguida das articulações entre as etnias e, num momento mais recente, o Estatuto do Índio de 1973 e a Constituição Federal de 1988, destacando-se nesse contexto as tentativas de realizar parcerias com o Estado brasileiro.

Básica (CNE/CEB) nº 08/2012; e o Parecer CNE/CEB nº 16/2012, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. A criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003, pelo Governo Federal, e todos os desdobramentos das políticas de igualdade racial nos estados, nos municípios e no Distrito Federal têm respaldo legal na CF/88. É certo que todos eles são resultado das pressões e reivindicações do movimento negro nas suas diversas formas de organização e expressão, mas, do ponto de vista legal, se colocam como dever e responsabilidade do Estado.



Recentemente, houve a questão do Marco Temporal³, que, novamente, chamou os indígenas para os embates com parte da sociedade brasileira. A histórica luta pela manutenção das terras indígenas constitui pauta que precisa de visibilidade e questionamentos para ser compreendida em sua gênese. Em setembro de 2023, a tese do Marco Temporal foi derrubada e houve a vitória parcial dos povos indígenas, fruto de luta constante, embora a questão da terra não esteja totalmente resolvida. Não é sobre existir uma relação de dependência dos indígenas com o Estado, é sobre a dívida histórica do Estado brasileiro para com os povos originários.

Os movimentos dos povos indígenas e negros se entrecruzam em vários momentos da história. Em 2010, ocorre a promulgação do Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010) um documento destinado a garantir, à população negra, a igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica, reivindicações que também fortalecem a luta dos povos indígenas são momentos de lutam que convergem.

3 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: APONTAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesse debate, defendemos a educação e a formação de professores/as como elementos fundamentais na desconstrução do imaginário racista e preconceituoso ainda presente no cotidiano. É importante compreender que a educação não é o único elemento de um processo de reparação histórica aos povos indígenas e negros. Vale destacar que a não efetivação das leis decorre da ausência de regulação, que não é prevista no momento de formulação da norma.

Por muitas décadas, a questão da história da população negra e indígena foi abordada pelo viés eurocêntrico, seja na pesquisa científica, na literatura ou nos livros

³ De acordo com o Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia (IPAM), o Marco Temporal defende que os povos originários do Brasil têm direito a ocupar, apenas, as terras que ocupavam ou cuja retomada disputavam, em 5 de outubro de 1988, data da promulgação da atual Constituição Federal.



didáticos. Há que se ampliar o campo de visão tendo em vista os debates mais recentes que problematizam, por exemplo, a constituição da língua portuguesa, que culminou com o equívoco segundo o qual o Brasil seria monolíngue, mesmo ainda existindo 274 línguas indígenas no país (Kastelic, 2014).

No Brasil, nega-se a existência do racismo por meio do mito da “democracia racial”, mesmo quando a realidade escancara cenários de extrema desigualdade socioeconômica de sua população. Mais da metade (54%) da população é formada por pessoas negras e pardas, segundo a classificação do IBGE (2022), mas o racismo mantém-se cristalizado das mais diferentes formas nas relações sociais e institucionais. A população negra, composta por pretos e pardos, é a mais vulnerável, constituindo os indivíduos que mais fazem uso do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) (Brasil, 2021). Dados de 2021 revelam que 70,1% das pessoas catalogadas no Cadastro Único (CAD) se declaram pretas ou pardas e 87,6% dos responsáveis familiares são mulheres, sobretudo mulheres negras (Brasil, 2021).

O racismo institucional está evidenciado nas práticas discriminatórias sistemáticas, fomentadas pela ausência do Estado, e se manifesta com o isolamento da população negra e indígena em determinados bairros, escolas e empregos, na baixa qualidade dos serviços e atendimentos prestados pelas instituições oficiais a essa população em geral.

O racismo é resultado de um projeto societário em que as relações sociais são reguladas pela desigualdade, exploração e dominação, incluindo aspectos de classe, raça e gênero. É preciso “evidenciar suas conexões dinâmicas e complexas com a produção e reprodução da vida social em uma sociedade centrada na produção de valor” (Souza, 2021, p. 22).

Os escritos de Almeida (2019) e Krenak (2020a; 2020b), respectivamente, afirmam que o “racismo” se criou a partir de uma perspectiva ilusória, falsa, de que existem pessoas inferiores e superiores, raça superior e raça inferior. No pensamento de Krenak (2020a; 2020b), o racismo contra o indígena se construiu a partir do projeto colonial da negação das diferenças, posteriormente sustentada por boa parte das



pesquisas, da literatura produzida pelo não indígena, pelas mídias e reproduzida nas escolas.

Pode-se inferir que o racismo contra indígenas e negros tem sido motivação de mortes em nosso país e, diante dessa violência, não cabe silenciamento – há muitas maneiras de se fazer uma manifestação, e este escrito é uma delas. É preciso problematizar os sujeitos indígenas racializados, promover estudos e pesquisas sobre as cosmologias, identidades e culturas dos negros e indígenas: urge conhecer para fortalecer a luta por garantia de direitos e justiça social desses povos.

Lamentavelmente, as instituições educativas brasileiras carregam a herança do passado colonial, que impõe conhecimentos de uma cultura dominante e deslegítima, silencia e nega os “outros” conhecimentos. E quem são esses outros? São os povos subjugados pelos europeus, na época da expansão mercantilista; desse modo, às pessoas negras e indígenas foram imputados valores alheios a sua cultura e negada sua pluralidade étnica, cultural e linguística. Negros e indígenas foram colocados em situação de submissão e somente fariam parte do corpo social de “iguais” se “respeitassem seu lugar dentro de uma ordem social estabelecida” (Marques, 2018, p. 24).

Atribui-se ao educador a tarefa de romper com a “herança colonial” mencionada por Marques (2018), que denuncia a existência de um currículo escolar que perpetua posicionamentos de valoração dos conhecimentos/saberes eurocêntricos em detrimento dos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Também é necessário enfatizar a importância de inserir efetivamente as referidas temáticas sobre a formação antirracista nas grades curriculares de toda a Educação Básica e do Ensino Superior, na formação inicial e continuada de todos os cursos de licenciatura e bacharelado.

Desse modo, estaríamos buscando a materialização do debate permanente sobre o racismo e o respeito às diferenças, evidenciando que a luta contra o racismo não é responsabilidade apenas das pessoas indígenas ou negras, mas da sociedade como um todo, pois a luta antirracista não pode ser minimizada, e sim potencializada.



O debate e a compreensão acerca de raça, racismo e relações étnico-raciais não podem ser reduzidos às manifestações imediatas. Souza (2021, p. 22) ressalta: “o que não significa ignorá-las, ao contrário, pois são o ponto de partida, o dado da realidade (embora caótico e superficial), e buscar as suas mediações e contradições com totalizações de maior complexidade”. A autora aponta para a necessidade de buscar ações para superá-las.

Raça e racismo não são termos estáticos de natureza biológica, mas conceitos em constante mutação, conforme menciona Munanga (2003, p. 7): “quando utilizamos esse conceito em nosso cotidiano, não lhe atribuímos mesmo conteúdo e significado, daí a falta do consenso até na busca de soluções contra o racismo”. O autor aprofunda o debate e salienta que, por razões lógicas e ideológicas, “o racismo é geralmente abordado a partir da raça, dentro da extrema variedade das possíveis relações existentes entre as duas noções” (Munanga, 2003, p. 7).

O racismo, ainda segundo Munanga, é

[...] uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estes últimos suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. [...] o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural (2003, p. 7).

O racismo reside na crença de que as características intelectuais e morais de um dado grupo são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas. É produto de movimentos ideológicos, um conjunto de ideias elaboradas por uma elite dominante para justificar a escravização do diferente. Sendo uma ideologia, não precisa de explicação; torna-se um pensamento hegemônico disseminado de maneira espontânea como uma verdade dada.

A referência negativa ao cabelo afro, por exemplo, configurou-se como marca fenotípica mais explicitamente mencionada nas situações de ofensas raciais, constituindo a característica física mais funcional para se discriminar racialmente no



Brasil. Os apelidos e piadas de tons pejorativos, que têm por objetivo desqualificar, desmerecer, minimizar, ridicularizar, enfim, destituir a pessoa da condição de humano, são, via de regra, o tratamento trivial para a condição do ser negro ou indígena na sociedade brasileira.

Quanto aos povos originários, eles buscam assumir o papel de protagonistas enquanto sujeitos históricos, desenvolvendo o senso crítico em relação a contestar continuamente a imagem equivocada construída pelo colonizador. Questionam a hegemonia da visão eurocêntrica, que tende a negar a existência indígena e a ausência do debate sobre racismo. Entretanto é preciso debater, questionar, pois as pessoas indígenas também são afetadas pela estrutura do racismo.

No campo das políticas educacionais, Kastelic e Amaral (2022), ao pesquisar sobre a Lei nº 11.645/2008, evidenciam que a lei ainda está em fase de implementação nas escolas públicas do Oeste do Paraná, na região de Guaíra, visto que as práticas pedagógicas se configuram numa perspectiva racista nas festividades relativas aos povos originários.

Nessa mesma região pesquisada, constatou-se que, apesar da formação ofertada aos professores pela Equipe Multidisciplinar (EM) coordenada pela SEED, focalizada na Lei nº 11.645/08, parte dos professores, mesmo passando por orientações da EM, continuava elaborando atividades sem historicizar o significado e as representações culturais dos povos originários do Brasil.

Tais afirmações são percepções e compreensões levantadas em depoimentos de estudantes indígenas; são narrativas impactantes, nas quais sobressai o despreparo dos professores. Muito embora haja um direcionamento por parte do sistema, não se deve culpabilizar apenas os sujeitos: ambos, professores e poder público, precisam fazer a sua parte; o sistema precisa ocupar-se em aprimorar a formação continuada e possibilitar estudos que questionem antigos paradigmas, pois não há mais espaço para esse tipo de desinformação nas escolas (Kastelic; Amaral, 2022); aos professores, cabe revisitar antigas leituras sob novas perspectivas, e, para isso, é preciso estudar.



As ações depreciativas podem ser observadas em encaminhamentos metodológicos organizados nas instituições educativas em torno de compreensões estereotipadas, por exemplo: quando se comemora o dia 19 de abril como o Dia do Índio, a primeira observação é que não se utiliza mais o termo “índio”, e sim indígena, uma vez que os portugueses invadiram as terras do Brasil, e não das Índias.

Sob uma nova perspectiva, Krenak (2020a; 2020b) questiona o termo “índio” e o relaciona com a negação da diversidade étnica fortalecendo seu significado. O termo emerge numa perspectiva racista e preconceituosa, com o intuito de camuflar a diferença étnica entre os povos. Evidenciam-se, no processo de colonização, a classificação, a hierarquização e a subalternização do corpo indígena. Por meio da narrativa hegemônica, os indígenas foram caracterizados como selvagens, primitivos e inferiores, enquanto o colonizador se firmava como superior em termos de religião e raça diante do outro.

Em momentos festivos, o indígena ainda é caracterizado vestido com penas de aves, como se ainda fossem ornamentos destinados a cobrir a nudez dos corpos indígenas. Outro desrespeito à cultura indígena é fantasiar-se usando um “cocar”, ornamento utilizado em ocasiões especiais por indígenas e que compõe um conjunto de adereços que fazem parte do sagrado, da religiosidade e identidade indígenas.

O fato de não se explicar a importância dos adereços indígenas torna parte dessa cultura algo apenas folclórico e sem ligação com a cosmologia e a ancestralidade indígenas, o que continua fortalecendo a ideia parcial e equivocada do indígena nu, morando em florestas e longe das cidades. É importante compreender que, em contraposição aos estereótipos, os povos indígenas, na atualidade, vêm ocupando espaços na esfera política, nas letras, nas artes e nas universidades, num processo de formação contínuo.

Os estereótipos também marcam a história da população negra nos espaços educacionais. A simplificação do trabalho com a cultura afro-brasileira ao dia da Consciência negra – 20 de novembro – é um exemplo. A data é vista como evento comemorativo, por vezes, folclórico e superficial, sem explicitar a dimensão política



que envolve a luta e a resistência da população negra. Constatase, ainda, a persistente redução da cultura negra a elementos como o samba, a feijoada e a capoeira, muitas vezes desprovidos de um trabalho político e pedagógico que promove um aprofundamento crítico e contextualizado.

A cultura negra é frequentemente associada a uma estética “exótica”, caracterizada por desfiles de moda afro, uso de turbantes e pinturas corporais descontextualizadas. Essa abordagem acaba por reforçar estereótipos.

Atividades sem base teórica levam à realização de ações invasivas em relação à população negra e indígena e se aproximam da problemática da apropriação cultural, na qual o sujeito toma para si valores culturais e ancestrais que são alheios a sua prática. Desse modo, pode emergir um tratamento equivocado sobre as culturas negra e indígena, que pode fortalecer o que deveria ser combatido: o racismo.

O ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena e a educação das relações étnico-raciais devem ocorrer nos diferentes espaços educativos. Cabe ao educador, ao professor e a todos os envolvidos com o processo compreender e construir estratégias políticas e pedagógicas que auxiliem no processo de (re)educação, (re)revisão (re)significação do conhecimento, em constante diálogo com movimentos sociais e pesquisadores que investigam, analisam e apontam outros caminhos teórico-metodológicos a partir de suas pesquisas e reflexões teóricas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo destacou os fundamentos teóricos e metodológicos sobre as práticas políticas e pedagógicas pautadas numa educação antirracista de base crítica. Partiu do questionamento sobre os possíveis caminhos epistemológicos e políticos para a construção de uma educação que questione o modelo europeu ofertado nas escolas. Os estudos refletem um conjunto de ideias à luz dos documentos como expressão das lutas empreendidas por representantes indígenas e negros, e por pesquisadores negros ou não, indígenas e não indígenas. Foi analisado que os



documentos oficiais, os pareceres e as leis orientam a prática pedagógica e fortalecem a defesa da educação pretendida, mediante a inclusão do ensino da História de África, dos afro-brasileiros e indígenas no currículo escolar desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

Essa análise trouxe apontamentos sobre conceitos tais como raça e racismo, equívocos teóricos e como esses elementos se juntam para compor um arcabouço teórico a fim de combater o racismo estrutural e institucional. Teceram-se considerações acerca da sustentação teórica pautada pelos estudos de base crítica articulada à prática pedagógica atualmente tida como decolonial.

O caminho epistemológico nos aproximou de pressupostos da decolonialidade em diálogo com os estudos de base crítica. Isso trouxe um conforto metodológico e auxiliou a compreender melhor nossa posição teórica enquanto pesquisadoras que defendem a oferta de uma educação antirracista.

A busca por organizar os fundamentos teóricos e metodológicos sobre as práticas pedagógicas válidas na academia nos aproximou de autores como Quijano (2005), Walsh (2009), Bessa-Freire (2011, 2016), Almeida (2019) e Ailton Krenak (2020a; 2020b), entre outros, constituindo um esforço para o estabelecimento de uma pedagogia que fundamente os estudos sobre as relações étnico-raciais e inspire a aprofundar as leituras sobre o tema.

Tal como os autores citados, observou-se que o racismo surge com a negação, construída por narrativas folclóricas e falaciosas, criando imagens estereotipadas e preconceituosas, que culminam com tentativas de apagamento das culturas, línguas e saberes dos povos indígenas e afro-brasileiros.

Ao Estado brasileiro urge refletir, sobretudo, sobre o fosso abissal de desigualdades que espreme em guetos os grupos sociais historicamente discriminados no país, reafirme-se: negros e indígenas. Vale destacar que, em 2023, comemorou-se os 21 anos de promulgação da Lei nº 10.639/03, destinada a promover a inclusão do diferente e ao enfrentamento do racismo.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019 (Coleção Feminismos plurais, organização de Djamila Ribeiro).

BESSA-FREIRE, J. R. B. Cinco ideias equivocadas sobre os índios. **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação**, v. 1, n. 1, p. 3-23, jul. 2016.

BESSA-FREIRE, J. R. B. **Rio Babel**: a história das línguas na Amazônia. 2. ed. Rio de Janeiro: UERJ, 2011.

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**. Brasília-DF, out. 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 11 jan. 2025.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Sistema Único de Assistência Social – SUAS: Censo 2021**. Brasília-DF, 2021. Disponível: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Consolidacao_Suas.pdf. Acesso em: 26 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **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”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, seção 1, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm. Acesso em: 09 jan. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, seção 1, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. “Estatuto da Igualdade Racial”. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho



de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. *Diário Oficial da União*, seção 1, p. 1, 21 jul. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 09 jan. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 jan. 2025.

DUARTE, A.; SILVA, R. T. C. As ações do estado do Paraná para a implantação da Lei 10.639/03 na Rede Básica de Educação (2003-2013). In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 14., 1964-2014: 50 anos de Golpe Militar no Brasil. 7-10 out. 2014, Campo Mourão. **Anais [...]**. Campo Mourão: Unespar, 2014. p. 1258-1269. Disponível em: <http://www.erh2014.pr.anpuh.org/anais/2014/113.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2024.

FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional: o enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 1989.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador.** Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, N. L.; RODRIGUES, T. C. **Resistência democrática: a questão racial e a Constituição Federal de 1988.** *Educação & Sociedade*, v. 39, n. 145, p. 928-945, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LF9R5KRdpmDkCSRvDjmWyfL/?Lang=PT#ModalHowcite>. Acesso em: 07 out. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil.** 2. ed. Brasília-DF, 2022 (Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica Socioeconômica, v. 2).

KASTELIC, E. S. D. **Formação de Professores Indígenas e as necessidades socioculturais da microcomunidade dos indígenas Avá-guarani de Santa Rosa do Oco'y, 297f.** 2014. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

KASTELIC, E. S. D.; AMARAL, W. R. Políticas educacionais para o ensino das culturas indígenas nas escolas públicas do Brasil. **Serviço Social em Revista**, v. 25, n. 2, p. 401-418, jul./dez. 2022.

KRENAK, A. **“Não somos uma nação”.** [Entrevista cedida a] *Caderno de Sábado. Correio do Povo*, Porto Alegre, 22 nov. 2020a. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/blogs/juremirmachado/entrevista-com-ailton-krenak-1.524763>. Acesso em: 01 mar. 2022.



KRENAK, A. **Cartas para o Bem Viver**. Organização de Rafael Xucuru-Kariri e Suzane Lima Costa. Salvador: Boto-cor-de-rosa livros arte e café; paraLeLo13S, 2020b.

LONGHINI, G. D. N. **Perspectivas indígenas antirracistas sobre o etnogenocídio**: contribuições para o reflorestamento do imaginário. *Psicologia & Sociedade*, v. 35, p. 1-15, 2023. DOI: 10.1590/1807-0310/2023v35e277101.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/psoc/a/FybYypjXJRVxDJFHd4vSv9j/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 10 jan. 2025.

LUCIANO, G. dos S. **O Índio brasileiro**. O que você precisa saber sobre os povos indígenas hoje. Brasília-DF, MEC; SECADI; LACED, 2006

MARQUES, E. P. S. Tinha uma pedra no meio do caminho: a ausência na formação do professor. *In*: MARQUES, E. P. S.; TROQUEZ, M. C. C. (org.). **Educação das Relações Étnico-raciais**: caminhos para a decolonização do currículo escolar. Curitiba: Appris, 2018. p. 19-41.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB-RJ, 5 nov. 2003. Disponível em:

<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 7 out. 2023.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e Ciências Sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, set. 2005. p. 107-130.

Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf.

Acesso em: 12 mar. 2024.

SOUZA, C. L. S. de. **Marx e o estudo da questão racial**: elementos para uma análise desde a América Latina. *Revista Fim do Mundo*, v. 2, n. 4, p. 20-41, 2021. DOI: 10.36311/2675-3871.2021.v2n4.p20-41. Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RFM/article/view/11173>. Acesso em: 12 mar. 2024.

VEIGA, P. da. **"É preciso superar a epistemologia colonial", diz Gersem Baniwa**. Entrevista à UFGM. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 28 jul. 2017.

Disponível: <https://ufg.br/n/99084-e-preciso-superar-a-epistemologia-colonial-diz-gersem-baniwa>. Acesso em: 26 mar. 2024.



WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. M. (org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

Recebido em: 01-06-2024

Aceito em: 03-04-2025

