DOI: 10.33148/CES.V40I1.2503

ASPECTOS HISTÓRICO-POLÍTICOS DA FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) COMO POLÍTICA EDUCACIONAL

Carlos Augusto Sant'Anna Guimarães[1]

RESUMO

Este artigo examina o processo de formação histórica do campo interdisciplinar da Educação para as Relações Étnico-Raciais (Erer) no sistema de ensino brasileiro. A análise visou reconstituir a trajetória histórica que culminou na criação da Erer, resultando na aprovação da Lei n.º 10.639/03, consubstanciada nos documentos do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP n.º 3/2004 e a Resolução n.º 1/2004). O enfoque analítico deste artigo está nos momentos e enquadramentos históricos de lutas e disputas em torno da construção da identidade nacional brasileira no período pós-abolição. As análises caminharam no sentido de revelar as tramas constitutivas deste campo do saber. As transformações suscitadas pela mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promoveram uma inovação institucional em termos de política curricular que engendrou um processo de edificação de campo de conhecimento específico na educação brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Educação para as Relações Étnico-Raciais; Políticas públicas; História da educação; Movimento negro.

1 ORCID: 0000-0002-5802-0181 - Filiação institucional: Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) - E:mail: carlos.santanna@fundaj.gov.br

HISTORICAL AND POLITICAL ASPECTS OF EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS (EERR) AS AN EDUCATIONAL POLICY

ABSTRACT

This article examines the historical development process of the interdisciplinary field of Education for Ethnic-Racial Relations (Eerr) within the Brazilian education system. The analysis aimed to reconstruct the historical trajectory that culminated in the creation of Education for Ethnic-Racial Relations (Eerr), resulting in the approval of Law n.º 10.639/03, as substantiated in the documents of the National Education Council (CNE/CP n. º 3/2004 and Resolution n.º 1/2004). The analytical focus covers the historical moments and frameworks of struggles and disputes surrounding the construction of Brazilian national identity, dating back to the post-abolition period. The analysis sought to reveal the constitutive plots/intricacies of this field of knowledge. The transformations resulting from the change in the Law of Directives and Bases of National Education promoted institutional innovation in curriculum policy, which engendered the process of building a specific field of knowledge in Brazilian education.

KEYWORDS: Education for Ethnic-Racial Relations; Public policies; History of education; Black movement.

ASPECTOS HISTÓRICO-POLÍTICOS DE LA FORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES (ERER) COMO POLÍTICA EDUCATIVA

RESUMEN

Este artículo examina el proceso de desarrollo histórico del campo interdisciplinario de la Educación para las Relaciones Étnico-Raciales (Erer) en la educación brasileña. El análisis tuvo como objetivo reconstruir la trayectoria histórica que culminó con la creación de la Erer, lo cual se concretó con la aprobación de la Ley n.º 10.639/03, plasmada en los documentos del Consejo Nacional de Educación (CNE/CP n.º 3/2004 y Resolución n.º 1/2004). El foco analítico de este artículo son los momentos históricos y los marcos de las luchas y disputas en torno a la construcción de la identidad nacional brasileña, desde la posabolición. Los análisis buscaron revelar las tramas constitutivas de este campo de conocimiento. Las transformaciones provocadas por la modificación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional promovieron la innovación institucional en términos de política curricular, lo que generó un proceso de construcción de un campo de conocimiento específico en la educación brasileña.

PALABRAS CLAVE: Educación para las Relaciones Étnico-Raciales; Políticas públicas; Historia de la educación; Movimiento negro.

1 INTRODUÇÃO

Não é incomum observar que muitos analistas consideram a aprovação da Lei n.º 10.639/2003 (Brasil, 2003) como um marco jurídico-institucional da formação do campo da Educação para as Relações Étnico-Raciais no Brasil. Sem dúvida, a aprovação da referida lei, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDben), Lei n. 9.394/96 (Brasil, 1996), significou o reconhecimento e atendimento de reivindicações de diferentes gerações de ativistas de movimentos sociais antirracistas brasileiros. A citada lei tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica, em todas as modalidades de ensino, em escolas públicas e privadas do país[2]. Mais recentemente, há o entendimento de que os cursos de nível superior também são abrangidos por essa mudança, na medida em que são eles que formam professores daquele nível de ensino.

Para compreender a proposição e aprovação dessas leis e o que elas representam, é preciso recuar no tempo. O Movimento Negro brasileiro, desde a sua refundação, em 1978, chama a atenção para o racismo realmente existente no Brasil, fazendo a denúncia da chamada democracia racial (que, na prática, significa o silenciamento das pessoas não brancas diante dos casos de racismo). Ao mesmo tempo, o movimento exige a criminalização e punição de práticas racistas materializadas nas formas de preconceito e discriminação racial.

Os primeiros ecos dessas mobilizações repercutiram no texto constitucional de 1988, no qual os constituintes declaram o racismo como crime inafiançável e imprescritível (art. 5ª, inciso LXII) (Brasil, 1988). A Carta Magna também reconheceu a pluralidade cultural e a diversidade étnica da sociedade brasileira, bem como a herança africana, como um dos pilares da formação nacional.

Em efeito cascata, as subunidades da federação tiveram que elaborar, no plano estadual, as constituições estaduais, em 1989, e, no plano municipal, as leis orgânicas, em 1990. O texto constitucional reconheceu o município como um ente permanente da federação brasileira, dotado de autonomia política, administrativa, legislativa e tributária, colocando elementos de complexidade no federalismo brasileiro (Abrucio, 2005), assemelhando-se, talvez unicamente, à Bélgica (Melo, 2005). Em um número incerto

2 Em 10 de março de 2008, foi sancionada a Lei n.º 11.645, que, assim como a Lei 10.639/03, modificou a LDben 9.394/96, incluindo no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena (Brasil, 2008).

de leis orgânicas,[3] foi inserida a determinação que a municipalidade deveria garantir o ensino de história da África e cultura afro-brasileira. Todavia, o que se observa é que esses artigos não foram incorporados às políticas educacionais municipais.

Como parte do processo de mobilização dos movimentos sociais para influenciar os constituintes, o Movimento Negro Unificado (MNU) realizou, na cidade do Recife, o VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste, no Recife, em 1988[4] . Entre as proposições aprovadas no encontro, constava a necessidade de introduzir o estudo da história da África nos currículos escolares e discutir o papel da professora e do professor na descolonização do ensino. Muito provavelmente, esse encontro é um marco de referência que instrumentalizou e desencadeou as mobilizações e reivindicações para inclusão do tema nos textos constitucionais dos estados e nas leis orgânicas.

Cidades como Belo Horizonte (Santana, 2011) e Uberlândia – ambas em Minas Gerais (Barbosa, 2011) – inscreveram nas suas leis orgânicas que cabe aos poderes públicos municipais adotar medidas para garantir o estudo da cultura afro-brasileira e o ensino de história da África nas escolas municipais. Igualmente na Lei Orgânica do Recife, que no seu artigo 138 estabelece que: "o Município promoverá a pesquisa, a difusão e o ensino de disciplinas relativas à cultura afro-brasileira, indígena e outras vertentes nas escolas públicas municipais" (Recife, 1990), assim como em outras cidades da federação brasileira.

O caso de Salvador apresenta peculiaridades, pois, desde a década de 1980, registram-se iniciativas voltadas à inclusão da disciplina "Introdução aos Estudos Africanos" na Rede Pública de Educação Básica da capital baiana (Santos, 1987, p. 69). Conforme relata a autora, em 1982 o Centro de Estudos Afro-Orientais (Ceao) da Universidade Federal da Bahia promoveu o curso "Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas" dirigido a professores de 1º e 2º grau rede pública, de acordo com a nomenclatura da época. Respaldadas pela exposição de motivos elaborada pelo Ceao, diversas organizações negras solicitaram, em 1984, ao secretário de Educação do Estado da Bahia a incorporação da disciplina ao currículo escolar. No ano seguinte, o Conselho Estadual de Educação aprovou sua inclusão na parte diversificada dos currículos (Santos, 1987).

---

3 Falta um levantamento sistemático e exaustivo para precisar quantas subunidades da federação colocaram nos seus textos constitucionais e leis orgânicas algum artigo referente ao ensino da história africana e cultura afro-brasileira.

4 Cf. *Negro e educação. Relatório do VIII Encontro dos Negros do Norte e Nordeste do Brasil.* Recife: Movimento Negro Unificado, 1988.

É digno de nota que a experiência soteropolitana, além de curta (durou somente dois anos), não conseguiu ser inscrita na Lei Orgânica do Município de Salvador (Guimarães, 2018), em que pese o artigo sobre a matéria ter sido incluído na Constituição do Estado da Bahia em 1989 (art. 275, inciso IV) (Bahia, 1989).

Apesar de uma quantidade ainda imprecisa de leis orgânicas terem estabelecido que municipalidade deveria garantir o ensino de história da África e cultura afro-brasileira, o fato é que essas proposições não foram efetivadas e incorporadas às políticas municipais de educação. Trata-se, portanto, de mais um caso típico de legislação "para inglês ver".

Nesse cenário de intensa participação popular, proporcionada pela retomada da vida democrática, como foi na década de 1980, o Fórum de Entidades Negras de Pernambuco (Fenepe), em articulação com o então deputado estadual Humberto Costa (PT), propuseram um Projeto de Lei (PL) para "tornar obrigatória a inclusão, no currículo oficial da Rede Estadual de Ensino da disciplina História da Cultura Afro-Brasileira" (Projeto de Lei n.º 948/1993 *apud*. Batista, 2009, anexo I, p. 87). Após ser aprovada na Assembleia Legislativa, a lei não foi sancionada pelo governador do Estado, após considerá-la inconstitucional. Em seguida ao veto do governador, Costa, uma vez eleito deputado federal para a legislatura 1995-1998, faz adequações à proposta original e apresenta o PL Nº 859/1995 à Câmara dos Deputados, de mesmo teor, dessa vez de alcance nacional.

Após dormitar por anos, esse projeto de lei foi reapresentado – favorecido pelos ecos da Marcha Zumbi dos Palmares (1995) e pelos ventos da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e outras Formas de Intolerância Correlata (3ª CMR), em 2001 (Guimarães, 2018). Por inciativa do deputado Ben-Hur Ferreira (PT-MS), que reapresentou o projeto em 1999, o texto foi finalmente aprovado em janeiro de 2003 (Cf. Batista, 2009).

Nas décadas de 1980 e 1990, iniciativas e proposições visando uma educação das relações étnico-raciais não estavam nos horizontes nem dos militantes do Movimento Negro, tampouco dos dirigentes governamentais. Na realidade, o debate público e acadêmico acerca deste tema não havia se instalado na sociedade. O que houve efetivamente foi a inclusão, em algumas poucas constituições estaduais, em 1989 e leis orgânicas, em 1990, de artigos sobre o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira. Tais dispositivos, contudo, não se desdobraram em políticas educacionais efetivas

Para assegurar uma coerência e compreensão conceitual é necessário fazer a diferenciação entre educação antirracista, Educação para as Relações Étnico-Raciais (Erer) e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

A educação antirracista constitui um projeto político-pedagógico amplo, orientado pela superação do racismo e das desigualdades raciais, conformando valores, práticas e iniciativas voltadas a modificar a política racial e efetivação de uma justiça racial. A educação antirracista não deve ser tomada como uma política específica, mas um horizonte normativo que orienta diferentes ações no campo educacional.

A Erer, diferentemente, refere-se à política educacional instituída pelo Estado brasileiro, especialmente a partir da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2004). Nessa perspectiva, a Erer é o meio institucional pelo qual a educação antirracista pode ser efetivada, articulando formação docente, currículo, gestão escolar e práticas pedagógicas.

Dentro desse arranjo, o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira constitui, segundo aquelas diretrizes, um "meio privilegiado" para a concretização da Erer, por promover revisões epistemológicas, combater o eurocentrismo curricular e valorizar as contribuições africanas e afro-brasileiras para a sociedade.

Assim, no curso do texto, a educação antirracista se refere ao projeto mais amplo. Por sua vez, a Erer é compreendida como a proposta político-pedagógica que operacionaliza esse projeto; e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira é um de seus instrumentos centrais.

Atualmente, a educação para as relações étnico-raciais configura-se como um campo interdisciplinar em construção, atravessado por disputas políticas, institucionais e acadêmicas. Nesse percurso, foi criado o Programa Diversidade na Universidade (2002) e, posteriormente a Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização (Secad), instituída no MEC em 2004, e reorganizada em 2011 como Secadi, após a fusão com a Secretaria de Educação Especial (Sotero, 2019).

Neste artigo, procura-se reconstituir os aspectos históricos mais relevantes da formação do campo da Educação para as Relações Étnico-Raciais no Brasil.

2 METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem fundamentada em procedimentos de pesquisa histórico-documental, com o objetivo de reconstruir o processo sociopolítico que conformou a Educação para as Relações Étnico-Raciais (Erer) no Brasil. Assume-se que as políticas educacionais resultam de disputas simbólicas, institucionais e históricas, de modo que sua compreensão demanda a análise articulada de atores, discursos, marcos legais e trajetórias institucionais.

O *corpus* mobilizado é composto por fontes primárias e secundárias selecionadas segundo critérios de relevância histórica, institucional e política para a constituição do campo da Erer.

As fontes primárias incluem: legislações federais, especialmente as Leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008 e a Constituição Federal de 1988; Decretos do governo federal; pareceres e diretrizes curriculares emanados do Conselho Nacional de Educação; Constituições estaduais e leis orgânicas; documentos do Ministério da Educação, incluindo programas, planos e relatórios; textos programáticos e manifestos de organizações do Movimento Negro.

As fontes secundárias abrangem livros, artigos, teses, dissertações e relatórios de pesquisa sobre relações raciais, pensamento social negro, pedagogias antirracistas, historiografia do pós-abolição e análise de políticas públicas.

A seleção das fontes obedeceu aos seguintes critérios: pertinência direta ao processo de formulação e institucionalização da Erer; representatividade histórica; capacidade de evidenciar disputas políticas e socioculturais; e disponibilidade documental.

A análise articula referenciais dos estudos das relações raciais, do pensamento negro brasileiro, da historiografia do pós-abolição e das teorias críticas do Estado e das políticas públicas. Parte-se da perspectiva de que o Estado constitui uma arena de disputa e que a Erer emerge de processos de institucionalização marcados por conflitos, negociações e pressões advindas, sobretudo, do Movimento Negro e de suas formulações político-pedagógicas.

Esse enquadramento teórico permite compreender a Erer não apenas como um produto legislativo, mas como resultado de dinâmicas sociais de longa duração que tensionam o currículo escolar, a identidade nacional e os regimes de representação sobre a população negra.

A interpretação do material empírico seguiu os princípios da Análise de Conteúdo Temática. As categorias analíticas foram inicialmente definidas com base na literatura especializada e posteriormente refinadas à luz do corpus documental. As categorias centrais foram: relações raciais; movimento negro e ativismo antirracista; campo da Erer; Estado e institucionalização; políticas educacionais, currículo e disputas simbólicas.

A análise ocorreu em três movimentos complementares:

Reconstrução histórica: identificação e ordenação dos principais marcos, experiências e mobilizações que antecederam e impulsionaram a conformação da Erer;

Exame documental: leitura sistemática das legislações, diretrizes, pareceres e registros institucionais para compreender as mudanças normativas e seus sentidos políticos;

Interpretação crítico-discursiva: articulação entre documentos, atores, discursos e contextos históricos, visando elucidar como a Erer se consolidou como campo interdisciplinar e política pública em disputa.

A combinação desses procedimentos permitiu construir uma narrativa analítica capaz de evidenciar trajetórias, tensões e continuidades, situando a formação da Erer no interior de processos históricos mais amplos.

3 PASSOS QUE VÊM DE LONGE: MOBILIZAÇÔES E INICIATIVAS EDUCATIVAS DA SOCIEDADE CIVIL NEGRA

Até a formação do que chamamos de campo da educação para as relações raciais, lutas e embates foram travados pela sociedade civil negra brasileira, bem como muitas propostas e experiências educativas foram formuladas e algumas executadas ao longo do século XX. Para efeito de ilustrar essa trajetória, aduzimos alguns momentos julgados importantes no que se refere a perspectivas e alcances do processo educativo na luta contra o racismo e em prol da igualdade, que podem ser tomados como momentos paradigmáticos, dada a expressão e extensão das suas influências sincrônicas e diacrônicas.

Historicamente, organizações negras da sociedade civil denunciam o racismo, expresso na sua forma direta: discriminação e o preconceito raciais; e, na sua forma indireta, em termos de conteúdo curricular escolar. A atuação dessas organizações civis, como anotou Domingues (2007), que conformaram o que convencionalmente se denomina Movimento Negro, é um fenômeno do pós-abolição. Fernandes (2013 [1958]) é mais preciso e indica, ao menos para a cidade de São Paulo, que as primeiras entidades civis negras surgiram por volta de 1915, ganhando força com o término da I Guerra Mundial, plasmando os primeiros canais de protesto social contra a situação de iniquidade em que estava colocada a população negra.

A educação, desde os primórdios da construção da nação, tem se revelado uma preocupação central nas ações das organizações negras antes mesmo da abolição, mas sobretudo no pós-abolição. As principais organizações civis negras propuseram e desenvolveram ações educativas desde a alfabetização de crianças, jovens e adultos até a formação política (Fernandes, 2008 [1964]; 2013 [1958]), (Costa Pinto, 1998 [1953]).

Esses autores se destacaram, no âmbito do Projeto Unesco[5], por analisar o caráter, a forma de atuação, os tipos e os limites políticos das organizações negras nas cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro, respectivamente. Eles desenvolveram as suas investigações sobre as principais organizações negras da sociedade civil brasileira das décadas de 1930 a 1950, em diálogo com a literatura internacional acerca dos movimentos sociais em voga: a Escola de Chicago e a abordagem clássica dos movimentos sociais.

Fernandes (2013 [1958]) confere à Frente Negra Brasileira (FNB) o título de maior organização negra já existente no Brasil. Polêmicas à parte, o fato é que a existência dessa entidade, apesar de efêmera (1931-37), deixou marcas profundas na sociedade brasileira. A FNB era uma associação civil pujante, que contava com mais de 30 mil filiados em muitas cidades brasileiras. Estimativas exageradas sugerem mais de 200 mil membros em todo o país (Domingues, 2008).

Fundada em 1931, a Frente Negra representou uma mudança na forma do protesto negro. Na avaliação de Fernandes (2008 [1964]), ela unificou várias organizações negras existentes no Estado de São Paulo. Fez um trabalho de agitação, propaganda e mobilização sem precedentes, com forte penetração de massa. Teve um impacto pedagógico e despertou uma consciência racial, contribuindo para o surgimento do "novo negro". Em 1936, essa associação civil logrou se constituir partido político, obtendo seu registro na Justiça Eleitoral. Contudo, no ano seguinte, o presidente Getúlio Vargas instaura uma ditadura, que ficou conhecida eufemisticamente como Estado Novo (1937-1945), decretando a extinção de todos os partidos políticos, por conseguinte, da FNB.

Conforme expressou Fernandes (2008 [1964]), a Frente Negra canalizava a insatisfação diante do preconceito e a discriminação racial, à época dito preconceito de cor. Para além das atividades de protestos, a FNB prestava vários serviços de assistência social aos seus filiados. Na sua estrutura organizacional, dividida em departamento, destacava-se o Departamento de Instrução, responsável pelas ações educativas, tais como: cursos de alfabetização, teatro, música, formação política, de artes e ofícios (Portela Júnior, 2018). Como anotou Domingues (2008), a ideia de educação da FNB possui um sentido mais abrangente, pois no seu leque de cursos se nota a preocupação desde a alfabetização à formação cultural e moral dos seus membros.

Suas lideranças comungavam a crença de que a educação era um instrumento de mudanças atitudinais e comportamentais na batalha contra o "preconceito de cor". Segundo essa crença, na medida que adquiriam instrução formal, diminuiriam os preconceitos, e os negros seriam mais aceitos na sociedade. "A educação teria o poder de anular o preconceito racial e, em última instância, de erradicá-lo" (Domingues, 2008, p.

5 Unesco, sigla para Agência das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

523). Na Primeira República (1889-1930), a comunidade negra construiu suas próprias escolas, como "(...) uma resposta da população negra à discriminação racial que vicejava na rede de ensino." (Domingues, 2008, p. 519). Deve-se frisar que na proposta educacional da FNB não havia uma preocupação com o ensino de história da África e dos afro-brasileiros. A educação era vista como o instrumento fundamental para a aquisição de habilidades e competências para inserção e inclusão na sociedade abrangente. Daí a ênfase de a sociedade civil negra defender a expansão da escolaridade da população negra, que naquele momento – anos 1920-1930 – estava excluída, quando não impedida de acessar as escolas públicas. Como anotou Domingues (2004, p. 350), "havia escolas que dificultavam, e outras que simplesmente vetavam a matrícula de negros." Para os *frentenegrinos*, a educação formal era o instrumento capaz de promover a "integração e ascensão social do indivíduo na sociedade, ela, [a educação], possibilitaria a eliminação do preconceito e, no limite, garantiria as condições para o exercício da cidadania plena" (Domingues, 2008, p. 532).

De acordo com Gonçalves e Silva (2000), a FNB pretendia criar uma escola para funcionar em todo o Estado de São Paulo. O chamado Liceu Palmares visava ministrar ensino primário, secundário, comercial e ginasial aos alunos sócios. Mas aceitaria também não-sócios e brancos, brasileiros ou não (*A Voz da Raça*, 25/03/1933, p. 4)" (p. 144). Concluem que o projeto malogrou dada a carência de recursos da FNB[6].

Essas iniciativas de escolarização da FNB, segundo Silva (2019, p. 53), "caracteriza-se, portanto, nesse primeiro momento, como luta por reconhecimento e inclusão social." Essa mesma autora afirma ainda que a escola "(...) foi considerada um instrumento capaz de fazer ascender socialmente. Para a população negra, desprovida de bens materiais, esse espaço apresentou-se como a única oportunidade de conquistar algum prestígio social" (p. 53).

A crença de que a escolarização formal da população negra seria suficiente para combater as discriminações é contestada por Costa Pinto (1998 [1953]). Para ele, tal visão seria "sociologicamente errônea e ideologicamente primária" (p. 151). Nas palavras desse autor:

> Numa sociedade em cujos códigos se inscreve a máxima da 'igualdade de todos perante a lei' e cuja estrutura econômica gera e mantém extrema desigualdade entre os diversos grupos que a compõem, fica sempre larga margem à ideologia dos grupos que eventualmente ocupam posição dominante para hipertrofiarem a importância do fator educacional lançando sobre ele a responsabilidade de todas aquelas situações estruturais objetivas

6 Ver também Pinto (1993).

> que engendram as posições desiguais, em face, inclusive, das oportunidades educacionais. (Op. Cit., p. 151)

O questionamento de Costa Pinto acerca das possibilidades redentoras do aumento da escolarização dos grupos historicamente discriminados de combater o racismo e a discriminação é pouco debatido. Esse autor argumenta, segundo a perspectiva marxista, que seria mister uma mudança no modo de produção capitalista. Além do que, na sua visão, os problemas educacionais são decorrentes da estrutura desigual da sociedade.

Após, quase uma década da extinção da FNB, seria fundado, em 1944, no Rio de Janeiro, então capital federal, o Teatro Experimental do Negro (TEN), por Abdias do Nascimento[7]. Inicialmente, o TEN fora criado originalmente como um grupo teatral para enfrentar a discriminação racial contra atores e atrizes negros. A entidade surge como protesto pela ausência de negros nos palcos brasileiros. O grupo teatral é considerado o "precursor do movimento da negritude do Brasil" (Domingues, 2008, p. 69). Além das atividades teatrais, publicava o jornal *Quilombo*.

Como anotou Costa Pinto (1998 [1953], p. 245), "(...), em torno dele, aos poucos, se foram desenvolvendo, como resultado de sua existência e funcionamento, uma estrutura e uma ideologia que excederam muito seus propósitos originais". Não por outra razão, esse autor afirma que o TEN, com a expansão das suas atividades, tornou-se um "grupo de pressão" contra o preconceito e a discriminação racial, oferecendo cursos de alfabetização, de corte e costura, e outros. Um dos membros destacados do TEN foi o sociólogo baiano Alberto Guerreiro Ramos, que chefiava o departamento de estudos e pesquisas, denominado Instituto Nacional do Negro[8] Essa associação civil negra também fundou o Museu do Negro e promoveu e organizou a Conferência Nacional do Negro (1949) e I Congresso do Negro Brasileiro (1950), cuja resolução final defendia, pioneiramente, ações afirmativas direcionadas para a população negra na área da educação (Domingues, 2008; Siss, 2012).

Na interpretação de Guimarães (2012, p. 94),

> A postura do TEN colidia frontalmente com o *mainstream* da intelectualidade brasileira, tanto na interpretação sociológica, quanto no plano ideológico. No plano sociológico, o pensamento negro pressupunha a existência de formação racial, e não apenas

7 Além do Teatro Experimental do Negro, Nascimento fundou o Museu da Arte Negra (MAN) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (Ipeafro). (cf. http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/hist%C3%B3ria-e-mem%C3%B3ria/historia-e-memoria/2014/12/10/abdias-nascimento)

8 Cf. https://irradiandoluz.com.br/2018/11/guerreiro-ramos-preto.html

> de classe; no plano ideológico, reivindicava a identidade negra e não apenas mestiça, que constituiria o âmago da identidade nacional brasileira.

Costa Pinto (1998 [1953]) chama a atenção que, diferentemente da antiga elite de cor (Frente Negra), que desejava branquear-se (na perspectiva assimilacionista), a nova elite negra, representada pelo TEN, queria ascender como negra. Essa é uma diferença importante, ao se comparar ambos os movimentos: FNB e o TEN. Ambos defendiam a escolarização da população negra e empreenderam iniciativas para alcançar esse objetivo. No caso da FNB, a herança africana não era ressaltada, diferentemente da proposta do TEN, assentada no movimento de negritude. Na visão desse autor, devido à repercussão e influência do grupo teatral, o TEN deveria "ser encarado mais como um movimento do que, *stricto sensu*, como uma associação" (p. 246).

Em comum, as duas organizações e, decerto, as demais faziam a defesa da expansão da oferta da educação pública para todos os brasileiros. Em geral, comungavam da fé no processo de escolarização formal. Todavia, o TEN se diferenciava da FNB por defender "(...) uma radical revisão dos mapas culturais, que as elites e, por consequência, os currículos escolares, elaboraram sobre o povo brasileiro (...)". (Gonçalves; Silva, 2000, p. 149).

Essas duas experiências marcaram de modo indelével a luta da população negra brasileira por uma educação pública de qualidade e antirracista. Enquanto isso, a FNB, imersa ideologicamente na perspectiva de uma integração assimilacionista, não interpunha questionamentos ao modelo educacional vigente. Por sua vez, as lideranças do TEN, influenciadas pelo discurso do movimento de negritude afro-francês, despertaram para a necessidade de resgatar as raízes ancestrais africana (Domingues, 2007), que, combinados, refletiram na formulação de uma proposta educacional ousada e muito avançada à época de valorização do manancial africano e afro-brasileiro como elementos constitutivos de uma educação antirracista.

Segundo Silva (2019), em iniciativas como as da Frente Negra Brasileira e do Teatro Experimental do Negro, assim como outras tantas desde o final do século XIX, "(...) a escolarização foi vista como portal poderoso para a inclusão social e para o reconhecimento da população negra na sociedade brasileira." (p. 53). Isso significa dizer que a população negra acreditava e defendia o processo de educação formal como uma maneira de inserção na sociedade burguesa.

O golpe militar de 1964 provocou um novo fechamento do regime político democrático e lançou o país nas trevas do autoritarismo. Em 1968, o TEN foi extinto

pelo Ato Institucional n.º 5 (AI-5). Seus principais líderes, Alberto Guerreiro Ramos[9] e Abdias do Nascimento partiram para o exílio nos Estados Unidos. Não só o protesto negro foi amordaçado, como toda e qualquer voz discordante do regime autoritário. Importante frisar que antes mesmo do golpe militar de 1964, o TEN já havia diminuído suas atividades (Costa Pinto, 1998 [1953], pp. 249-252), definhando de vez, após as medidas funestas daquele 13 de dezembro de 1968.

Durante a Ditadura Militar (1964-1985), o Movimento Negro ficou sob a vigilância dos órgãos de repressão política, todavia, sem sofrer uma "ação policial repressiva a ponto de haver abertura de processos judiciais" (Kössling, 2007, p. 44). A Ditadura Militar temia que o protesto negro, ao questionar a ideia de mestiçagem e de idílio racial, poderia colocar em xeque a própria ideia de brasilidade.

4 DEMOCRATIZAÇÃO E O RENASCIMENTO DA SOCIEDADE CIVIL NEGRA

Em meados dos anos de 1970, recomeça o reluzir da luta pela redemocratização. Grupos e movimentos de resistência à Ditadura Militar organizam manifestações contra o arrocho salarial, a favor de melhores condições de vida. A sociedade civil, pouco a pouco, retomava as ruas. Junto, e fazendo parte dessa movimentação, encontravam-se diversos militantes negros e coletivos negros, que faziam parte de organizações de esquerda, que passaram a fazer a crítica não apenas à ditadura e à exploração capitalista, mas também ao caráter racista da sociedade brasileira.

No plano internacional, a partir do final dos anos de 1960, a luta pelos Direitos Civis dos negros norte-americanos (expressa nas figuras de Martin Luther King, Malcolm X e os Panteras Negras), os movimentos estético e musical conhecidos como *Black Power* e o *Black Soul*, no Brasil (com os chamados bailes *black*, que reuniam milhares de jovens negros), bem como as guerras de descolonização da África negra foram influências importantes que inspiraram e impulsionaram a eclosão do Movimento Negro contemporâneo no Brasil.

Nesse processo de ebulição político-cultural, tanto como fruto quanto como parte impulsionadora da abertura democrática brasileira, ocorre a emergência de diversas identidades até então consideradas ilegítimas e subsumidas à identidade nacional

9 Alberto Guerreiro Ramos era deputado federal, pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), e teve o mandato cassado e os direitos políticos suspensos por dez anos pelo disposto no Ato Institucional nº 1, de 09 de abril de 1964. Cf. https://www.camara.leg.br/deputados/130892/biografia

brasileira: o movimento feminista, as reivindicações étnicas dos povos indígenas, a reorganização do Movimento Negro e as mobilizações de homossexuais e travestis, entre outras. Elas passaram a fazer parte do panorama político-ideológico do Brasil (Neves, 2007). Esses movimentos contribuíram para lançar questionamentos à ordem social existente, exigindo serem reconhecidos como sujeitos políticos que, embora sem o protagonismo do novo sindicalismo, o movimento estudantil, as organizações culturais e as comunidades eclesiais de base, da Igreja Católica, atuaram na luta pela redemocratização política do país.

O ano de 1978 marca a refundação do Movimento Negro contemporâneo brasileiro, após o lançamento do manifesto de fundação do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUDCR), que, posteriormente, viria a ser o Movimento Negro Unificado (Pereira, 2008). Rapidamente estrutura-se como uma entidade nacional, conhecida pela sigla MNU. De modo célere, torna-se a principal organização da sociedade civil a reunir militantes negros a combater o racismo e, rapidamente, torna-se referência e liderança na luta contra o racismo e na contestação da democracia racial.

Na esteira dessas mobilizações pela democratização do país, e da reemergência do Movimento Negro contemporâneo, surgem propostas denominadas de pedagogias de combate ao racismo. No final dos anos de 1970, Manoel Cruz (1987, 1989, 1996), um dos idealizadores do Núcleo Cultural Afro-Brasileiro, de Salvador, Bahia, propugna uma "Pedagogia Interétnica", que – assentada no exame da linguagem habitual, cotidiana, explorando aspectos do semiológico – propõe uma metodologia de combate ao racismo. Cruz também apontava para a necessidade de uma revisão nos conteúdos disciplinares na educação básica. A implementação da proposta pedagógica restringiu-se a algumas poucas experiências, como, por exemplo, na Escola Criativa Olodum, na década de 1980 (Santana, 2018).

Tivemos ainda, em 1986, no Estado do Rio de Janeiro, a defesa de uma "Pedagogia Multirracial", formulada por Maria José Lopes da Silva. Segundo Lima (2004, 2011, 2017), era uma proposta pedagógica inovadora, com posicionamento crítico frente à ideia de democracia racial. Explicitava a necessidade de modificar os conteúdos, as metodologias e os processos de avaliação existentes na escola brasileira que, marcadamente eurocêntrica, apresentava uma negação sistemática da contribuição africana e afro-brasileira.

Nesse cenário de intensa mobilização e de participação político-social, o Movimento Negro Unificado (MNU), que a essa altura era a entidade de maior expressão política nacional do movimento negro, organiza, em julho de 1988, o VIII Encontro

de Negros do Norte e Nordeste[10], no Recife (Pernambuco), cujo tema central foi a questão educacional. Nas resoluções do encontro estava a defesa de modificar os currículos escolares, de modo a contemplar a introdução do ensino de história da África, e ainda chamava a atenção para que desde a formação, os professores exercessem o protagonismo na descolonização do ensino e, por fim, propugnava que as práticas culturais ancestrais deveriam ser incorporadas no processo de ensino/aprendizagem da população negra (Silva; Guimarães, 2015). As resoluções desse encontro encorajaram o Movimento Negro pernambucano, conforme já registrado, em articulação com o então deputado estadual, Humberto Costa, a formular um Projeto de Lei incluindo o ensino de história da África nas escolas públicas do Estado de Pernambuco[11].

Nos anos 2000, surge, em Santa Catarina, a "Pedagogia Multirracial e Popular", uma proposição do Núcleo de Estudos Negros, (Lima, 2004, 2011). Em Salvador, conforme apontado por Molina (2011), surge a "Pedagogia Nagô", uma experiência da escola do terreiro Ilê Axé Opô Afonjá (Silva, 2019).

Há indícios suficientes para apontar que o contexto político de retomada da democracia, a restauração do direito de reunião e a liberdade de livre expressão, juntamente com a efervescência político-cultural dos anos 1970/80, são o caldo de cultura para as proposições de novas pedagogias de combate ao racismo, que plasmaram a conformação do chamado campo interdisciplinar da educação para as relações étnico-raciais na educação brasileira.

Após a agitação política e social dos anos de 1980, em meados da década de 1990 o Movimento Negro retoma as ruas e promove uma das maiores manifestação contra o racismo que o país já presenciou. No Dia da Consciência Negra, de 1995, mais de 30 mil manifestantes ocuparam as ruas de Brasília para protestar contra o racismo e reivindicar políticas públicas para a população negra: "Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo e pela Vida". O governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) inauguraria uma nova fase na relação do Movimento Negro com o Estado brasileiro, ao criar o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra, que ficou conhecido pela sigla GTI, cuja finalidade era desenvolver políticas para a valorização da população negra. Todavia, o governo não criou mecanismos para viabilizar a execução das propostas oriundas do GTI. Inclusive, na área da Educação, o ministro da pasta, Paulo Renato Souza, era hostil ao modelo de cotas raciais nas universidades

10 Cf. *Negro e Educação. Relatório do VIII Encontro dos Negros do Norte e Nordeste do Brasil.* Recife: Movimento Negro Unificado, 1988.

11 Cf. Batista (2009).

(Telles, 2003)[12]. Na avaliação de Rios (2012), o governo federal tentou enfrentar o debate das desigualdades raciais, sem abandonar a noção de democracia racial.

No período de 1995-2001, o governo federal implementou ações tópicas de combate à discriminação racial e afirmação da diversidade, notadamente a partir de 1997. Destaque para iniciativas como: a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais; o Programa Nacional do Livro Didático; e a elaboração e distribuição do manual intitulado *Superando o racismo na escola* (Moehlecke, 2002). No final do governo FHC, o MEC formulou e elaborou o Programa Diversidade na Universidade (PDU) (Braga; Silveira, 2007), mas sua execução se deu no governo seguinte. O PDU nasceu como uma alternativa à implementação da ideia de cotas raciais como forma de acesso ao ensino superior.

O parlamento foi um palco de disputa para tornar obrigatório o ensino de história africana e cultura afro-brasileira ou os chamados "conteúdos de afro-brasilidade", conforme o Projeto de Lei de Abdias do Nascimento, em 1979, como pode ser observado no Quadro 1, embora nem sempre considerado ou investigado pelos analistas do tema. Esse quadro traz a relação dos projetos de lei que propuseram a obrigatoriedade da introdução de componentes curriculares sobre a história africana e cultura afro-brasileira na educação brasileira, apresentados no Congresso Nacional, quer seja na Câmara dos Deputados quer no Senado Federal. A primeira proposição foi em 1979, pelo deputado Adalberto Camargo. Destaque para a deputada Benedita da Silva, que apresentou por duas vezes o projeto na Câmara dos Deputados e uma vez no Senado Federal.

É importante notar que as duas primeiras proposições foram durante a Ditadura Militar. As iniciativas intensificaram-se após a promulgação da Constituição de 1988. Conforme o levantamento realizado por Sotero (2019), o Partido dos Trabalhadores (PT) foi aquele que mais apresentou esse tipo de proposta.

Certamente, a aprovação do Projeto de Lei (PL) "sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira'"[13], em 2003, foi influenciada pelos ventos da III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, e, por ser o início de um governo cujo partido era um dos porta-vozes dos

12 Cf. Rios (2012) e Guimarães (2018).

13 Cf. texto do PL 259/1999. Disponível em https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15223 Esse PL, junto com o antecedente PL 859/1995, do deputado Humberto Costa, foi determinante para a posterior promulgação da Lei 10.639/2003.]

movimentos sociais, entre eles o Movimento Negro O fato é que, após essa conferência mundial, o governo brasileiro passou a admitir a ideia de desenvolver ações e iniciativas de promoção da igualdade racial, como ficou configurada na Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), instituída em 20 de novembro de 2003[14].

Quadro 1: Projetos de lei apresentados no Congresso Nacional para inclusão da cultura e história afro-brasileira e africana nos currículos escolares

ANO	PROPONENTE(S)	PROPOSTA
1979	Deputado Federal Adalberto Camargo (PDS/SP)	Aumentar os conteúdos de afro-brasilidade na disciplina Estudos Sociais dos currículos de ensino de 1º e 2º graus
1983	Deputado Federal Abdias Nascimento (PDT/RJ)	Obrigatoriedade do ensino de história africana nos currículos escolares.
1988	Deputado Federal Paulo Paim (PT/RS)	Inclusão de conteúdos relativos à história geral da África e história do negro no Brasil como disciplinas integrantes do currículo escolar obrigatório.
1988	Deputada Federal Benedita da Silva (PT/RJ)	Inclusão de história e cultura da África nos currículos de 1º e 2º graus e nos cursos de graduação em História.
1993	Deputada Federal Benedita da Silva (PT/RJ)	(Reapresentação de projeto de lei na Câmara dos Deputados) Inclusão de história e cultura da África nos currículos de 1º e 2º graus e nos cursos de graduação em História.
1995	Senadora Benedita da Silva (PT/RJ)	(Apresentação de projeto no Senado Federal) Inclusão de história e cultura da África nos currículos de 1º e 2º graus e nos cursos de graduação em História.
1995	Deputado Federal Humberto Costa (PT/PE)	Inclusão obrigatória de história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares.
1999	Deputados Ester Grossi (PT/RS) e Ben-Hur Ferreira (PT/MS)	Reapresentação do projeto do Dep. Humberto Costa (único projeto a tramitar. Aprovado. Sancionado na forma da lei 10.639/03).

Fonte: Sotero (2019)

Em uma análise do Quadro 1, fica patente que desde o final dos anos de 1970 a introdução de conteúdos acerca da história da África e de cultura afro-brasileira são propostos. Em 20 anos (1979-1999), foram apresentados oito projetos de lei para inclusão da cultura e história afro-brasileira e africana nos currículos escolares. Todas essas iniciativas, com exceção da proposta por Ben-Hur Ferreira e Ester Grossi, fracassaram. Tais fatos sugerem que dois eventos influenciaram o processo de aprovação: a Conferência Mundial contra o Racismo e o início de um novo governo, cuja orientação era favorável a políticas dessa natureza.

14 Cf. Decreto 4.886/2003.

5 TENSÕES NO DESENVOLVIMENTO E FORMAÇÃO DO CAMPO DA ERER

O desenvolvimento da formação do campo da educação para as relações étnico-raciais, marcado por tensões e embates, pode ser abordado em seus diferentes aspectos e dimensões. Uma perspectiva de se analisar essas tensões é mirar o Programa Diversidade na Universidade (PDU). Santana (2018) sugere que a execução desse programa, entre 2002 e 2007, foi peça-chave na reconfiguração das políticas educacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Ministério da Educação. Outro prisma possível é examinar a relação entre movimentos sociais e as políticas públicas, como procede Guimarães (2018); ambos os trabalhos figuram neste artigo.

Segundo Santana, Luz e Silva (2012), a percepção dessas tensões pode ser caracterizada como dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/03. Esses autores revelam, igualmente, por um lado, a riqueza dos processos de implementação vividos no sistema público educacional, e, por outro, os dilemas e desafios implícitos a tais processos. A reinvenção e a construção de uma educação pública de qualidade substantivamente democrática, antirracista e aberta a experiências da diversidade cultural humana só se efetivará com o aprofundamento substancial desses desafios.

Ad nauseam, diversos estudos (Alves, 2013; Gomes; Jesus, 2013; Guimarães, 2018; Jesus; Miranda, 2012; Moura, 2013; Silva, 2013, 2019; Silva; Santiago, 2016; Rodrigues, 2014) apontam que o processo de institucionalização da Lei 10.639/03 nas redes de ensino ainda é débil e eivado de vulnerabilidades. Os limites são multidimensionais e complexos, necessitando serem apreendidos e analisados separadamente, de modo que se possa aprofundá-los. Há um conjunto significativo de experiências marcadas por iniciativas de professores e professoras isolados, não se configurando em projeto pedagógico da escola, mas de um determinado docente. Decerto que algumas dessas ações conseguem irradiar e se disseminar na cultura escolar uma sensibilização para tratar de forma mais apropriada a problemática étnico-racial. Há, porém, excessivos casos em que essas iniciativas se restringem aos diretamente envolvidos, não sendo, portanto, possível reputá-las como sustentáveis.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscou-se reconstruir a trajetória da formação do campo da "educação para as relações étnico-raciais", de modo a demonstrar que a formação desse campo tem raízes que remontam a meados do século XX.

A trajetória histórica da formação desse campo, desde os primeiros esforços do Movimento Negro até a aprovação da Lei 10.639/03, representa um marco no reconhecimento da dívida histórica com a população negra e na implantação de uma educação antirracista como política pública no Brasil. Compromissos internacionais e uma conjuntura política favorável contribuíram para a aprovação da lei, mas sua implementação em âmbito local ainda é um desafio.

No processo de redemocratização do país, o Movimento Negro reemerge, voltando à cena política por meio de protestos de rua e, também, com propostas no campo educacional, visando à construção de uma educação antirracista. No bojo dessas mobilizações, esse movimento social logrou inscrever artigos nas leis orgânicas promulgadas como corolário do processo de redemocratização, que propunham o ensino de história africana e cultura afro-brasileira. Tais artigos não surtiram nenhum efeito prático, na medida em que foram rotundamente menosprezados e ignorados pelas gestões municipais e estaduais, ao longo da década de 1990, ou seja, sem impactar as políticas municipais e estaduais de educação.

Procurou-se asseverar que a tentativa de introduzir o ensino de história da África e dos afro-brasileiros não é uma novidade em si na educação brasileira. Como se pôde notar, as primeiras proposições de projetos de lei na Câmara dos Deputados remontam ao final da década de 1970. Essas iniciativas anteriores enfrentaram resistências e dificuldades políticas e institucionais, não logrando avançar na institucionalidade, sendo estancadas no nascedouro. Assim, a aprovação da Lei n. 10.639/03 pode ser considerado como o coroamento da luta por reconhecimento de uma dívida histórica com a população negra e mais um passo na implantação de uma educação antirracista como política pública do Estado brasileiro.

A formação de um campo, quer seja de um saber disciplinar ou interdisciplinar, quer seja de intervenção estatal, isto é, como política pública, deve percorrer um caminho muitas vezes longo e tortuoso, com diversas disputas e embates, cujo resultado é incerto. No caso do campo interdisciplinar da educação para as relações raciais, o texto procurou salientar as suas bases históricas constitutivas.

Deve-se frisar, que com a aprovação lei federal, se fez o caminho inverso, após os fracassos das tentativas de comprometer os governos locais de implantar uma

educação antirracista, por meio da promulgação das constituições estaduais e leis orgânicas. Apesar dos avanços, o campo da Educação das Relações Étnico-Raciais, como procuramos demonstrar, ainda se encontra em sua fase constitutiva, atravessada por tensões e embates além da complexidade e desafios inerentes a esse processo, agudizadas pelas fragilidades de institucionalização no sistema educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando. "A coordenação federativa no Brasil: a experiência do período FHC e os desafios do governo Lula". *Revista de Sociologia e Política*, n. 24, p. 41–61, jun. 2005.

ALVES, Carmem. *A implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas municipais do Recife e o papel da gestão escolar*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013. v. 4, 161 p.

BAHIA, [Constituição (1989)]. *Constituição do estado da Bahia*. Salvador: Assembleia Legislativa do Estado da Bahia, 1989.

BARBOSA, Pedro. *Organização e institucionalização política do Movimetno Negro de Uberlândia (MG).* 170 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

BATISTA, Maria. *A emergência da lei 10.639/03 e a educação das relações étnico-raciais em Pernambuco. 2009.* 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

BRAGA, Maria; SILVEIRA, Maria. *O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista.* Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007. v. 29. 190 p.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p.

BRASIL. *Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003*. Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PNPIR e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4886.htm Acesso em: 3 out. 2025.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.* Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secad. *Documento de apresentação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad).* Brasília, 2004.

BRASIL. *Lei n.º 11.645*, de 10 de marco de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.* Brasília, nov. de 2009.

BRASIL. *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*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, Secadi, 2013. 104 p.

COSTA PINTO, Luiz. *O negro no Rio de Janeiro:* relações de raças numa sociedade em mudança. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998 [1953]. 308 p.

CRUZ, Manoel. "Pedagogia interétnica". *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, p. 74–76, nov. 1987. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1277/ Acesso em: 21 jul, 2020.

CRUZ, Manoel. *Alternativas para combater o racismo:* um estudo sobre o preconceito racial e o racismo. Uma proposta de intervenção científica para eliminá-los. Salvador: Núcleo Cultural Afro-Brasileiro, 1989.

CRUZ, Manoel. "A pedagogia interétnica na Escola Criativa Olodum e na rede municipal de ensino". *Gbàlà.* Aracaju, Sociedade Afro-Sergipana de Estudos e Cidadania; Saci, n. 2, 1996.

DOMINGUES, Petrônio. *Uma história não contada:* negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição. São Paulo: Senac, 2004. 439 p.

DOMINGUES, Petrônio. "Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos". *Tempo,* v. 12, n. 23, p. 100–122, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042007000200007&lng=en&nrm=iso Acesso em 15 jul. 2014. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007

DOMINGUES, Petrônio. "Um 'templo de lu': Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação". *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, p. 517–534, set. 2008.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*: (no limiar de uma nova era). Vol. 2. 5. ed. Edição digital. São Paulo: Ática, 2008 [1964]. Edição digital.

FERNANDES, Florestan. "A luta contra o preconceito de cor". In: BASTIDE, R.; FERNANDES, F. (Eds.). *Brancos e negros em São Paulo*: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana. São Paulo: Global, 2013 [1955]. Recurso digital. Formato: ePub. 390 p.

GOMES, Nilma; JESUS, Rodrigo. de. "As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa". *Educar em Revista*, p. 19–33, mar. 2013.

GONÇALVES, Luiz; SILVA, Petronilha. "Movimento negro e educação". Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, dez. 2000.

GUIMARÃES, Antônio. *Classes, raças e democracia.* São Paulo: Editora 34, 2012. 240 p.

GUIMARÃES, Carlos. *Movimento negro e mudança institucional no Brasil*: políticas municipais de promoção da igualdade racial em perspectiva comparada (1995-2015). 2018. 370 p. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

JESUS, Rodrigo; MIRANDA, S. A. "O processo de institucionalização da lei n.o 10.639/03". In: *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei n.o 10.639/03.* Coleção Educação para todos. Brasília: Ministério da Educação; Unesco, 2012. v. 36. 421 p.

KÖSSLING, Karen. *As lutas anti-racistas de afrodescendentes sob vigilância do DEOPS-SP (1964-1983).* 2007. 314 p. Dissertação (Mestrado em História Social) - Faculdade de Filosofia, – Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LIMA, Ivan. *Uma proposta pedagógica do movimento negro no Brasil:* pedagogia interétnica de Salvador, uma ação de combate ao racismo. 2004. 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/86988/207675.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 4 de mai. 2021.

LIMA, Ivan. "Nossas persistências históricas: caminhos das pedagogias do Movimento Negro no Brasil". *Sæculum – Revista de História,* João Pessoa, (12), 25. pp. 141-159, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/view/13998/7920 Acesso em: 15 jun. 2022.

LIMA, Ivan. "Memória histórica da pedagogia multirracial no Rio de Janeiro na década de 1980: o protagonismo de Maria José Lopes da Silva". *Vozes, Pretérito & Devir: Revista de história da Uespi*, v. 7, n. 1 (4), p. 64–84, dez. 2017. Disponível em: http://revistavozes.uespi.br/index.php/revistavozes/article/view/148 Acesso em: 22 jun. 2022.

MELO, Marcus. Apresentação. In: LUBAMBO, C.; COÊLHO, D. B. *Atores sociais e estratégias de participação no Programa Governo nos Municípios.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MOEHLECKE, Sabrina. "Ação afirmativa: História e debates no Brasil". *Cadernos de Pesquisa* (117), p. 197–217, nov. 2002. Disponivel em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000300011

MOLINA, Thiago. *Relevância da Dimensão Cultural da Escolarização de Crianças Negras.* 2011. 242 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MOURA, Dayse (Org.). *Educação e relações raciais em escolas públicas.* Recife: Editora UFPE, 2013. 227 p.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. *Negro e Educação*. Relatório do VIII Encontro dos Negros do Norte e Nordeste do Brasil. Recife: Movimento Negro Unificado, n. 1, v. 1, 1988.

NEVES, Paulo. "Reconhecimento e desprezo social ou os dilemas da democracia no Brasil contemporâneo: algumas considerações à luz da questão racial". *Política & Sociedade*, v. 6, n. 11, p. 117 – 132, out. 2007. Disponível em https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/1260 Acesso em: 29 jun. 2018.

PEREIRA, Amaury. *Trajetória e perspectivas do movimento negro brasileiro*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008. 160 p.

PINTO, Regina. *Movimento negro em São Paulo: luta e identidade.* FFCH/USP. 1993, 500 p. Tese (Doutorado em Antropologia) - Faculdade Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

PORTELA JÚNIOR, Aristeu. *Ações afirmativas com recorte racial no ensino superior e disputas de identidade nacional no Brasil*. 2018, 335 p. Tese (doutorado em Sociologia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

RECIFE. *Lei Orgânica do Município Promulgada em 4 de abril de 1990*. Disponível em: https://www.recife.pe.leg.br/atividade-legislativa/lei-organica-do-municipio/lei-organica_atualizada-em-19-05-2023.pdf Acesso em: 20 jun. 2023.

RIOS, Flávia. "O protesto negro no Brasil contemporâneo". *Lua Nova*, São Paulo, v. 85, p. 41–79, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-64452012000100003

RODRIGUES, Ruth. *Educação das relações raciais*: desafios à gestão. Recife: Editora UFPE, 2014. 255 p.

ROSA, Bárbara. A influência dos fóruns de educação e diversidade étnico-racial na implementação da política de promoção da igualdade racial. 2012. 153 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração]. Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação da UnB, Brasília, 2012. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/artigos/dissertacao_mestrado_barbara_silva_rosa.pdf Acesso em: 25 mai. 2021.

ROSA, Bárbara; MIDLEJ, Suylan. *Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial: condicionantes legais para a participação social nas políticas públicas educacionais*. *Pensamento & Realidade*, ano 15, v. 27, n. 2, p. 79-94, 2012.

SANTANA, Moisés; LUZ, Itacir; SILVA, Auxiliadora. Regional Nordeste II. In: GOMES. L. N. (org.) *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei n.o 10.639/03.* Coleção Educação para todos. Brasília: Ministério da Educação; Unesco, 2012. v. 1 36p. (p. 123-170).

SANTANA, Moisés. "A produção de Conhecimento dos Grupos de Pesquisa em Educação do Nordeste e a Emergência do Campo Interdisciplinar da Educação para as Relações Étnico Raciais no Brasil". In: RODRIGUES, Ana.; SEVERO, José. (Org.). *Diálogos interdisciplinares e temas emergentes na produção do conhecimento em educação.* João Pessoa PB: CCTA, 2018. V. 1. 413p. (p. 13-38).

SANTANA, Patrícia. "A experiência de Belo Horizonte na promoção da igualdade racial na educação". *Paidéia*, Belo Horizonte, ano 8 n.11 p. 127-149 jul./dez.

2011. Disponível em < file:///C:/Users/gutog/Downloads/1313-Texto%20do%20Artigo-2007-1-10-20121022.pdf> Acesso em 14 jun. 2019.

SANTOS, Arany. "Inclusão da disciplina 'introdução aos estudos africanos' no currículo oficial da rede estadual de 1o e 2o grau da Bahia". *Cadernos de Pesquisa*, n. 63, p. 69–71, 30 nov. 1987. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741987000400013&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 31 jul. 2019.

SILVA, Claudilene. *A volta inversa na arvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento*: práticas pedagógicas escolares em história e cultura afro-brasileira. Curitiba: CRV, 2019. 212p.

SILVA, Claudilene; SANTIAGO, Eliete. "História e cultura afro-brasileira: uma política curricular de afirmação da população negra no Brasil". *Educación*, Lima, v. 25, n. 48, p. 53-66, enero 2016. Disponible en http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1019-94032016000100003&lng=es&nrm=iso accedido en: 17 agosto 2023. http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201601.003

SILVA, Claudilene; GUIMARÃES, Carlos. "Políticas públicas e relações étnico-raciais no Brasil: a luta da população negra por reconhecimento e educação". *Anais do Congresso da Associação Latino-Americana de Sociologia* (Alas), GT-32 Educación básica y políticas anti-exclusión, San Jose, Costa Rica 2015.

SILVA, Claudilene. *Professoras negras*: identidade e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar. Recife: Editora UFPE, 2013. 198p.

SISS, Ahyas. "Afro-brasileiros e educação superior: notas para debate". In: COSTA, H.; PINHEL, A.; SILVEIRA, M. (Orgs.). *Uma década de políticas afirmativas*: panorama, argumentos e resultados. Ponta Grossa, PR: Editora da EUPG, 2012. p. 18-26

SOTERO, Edilza. *Políticas Educacionais e Relações Étnico-Raciais (1997 A 2017)*. Relatório de pesquisa. Consultoria Técnica especializada para desenvolvimento de estudos subsidiários ao processo de implementação do Programa Institucional da Fundação Joaquim Nabuco em relação a Educação e as Relações Étnico-raciais. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2019. 57p.

TELLES, Edward. *Racismo à brasileira*: uma perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará / Fundação Ford, 2003. 347p.