


*Dossiê: Relações étnico-raciais: práticas e reflexões pedagógicas em contextos, espaços e tempos*

**Questões étnico-raciais no ambiente escolar: reflexões a partir de teses e dissertações sobre práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Básica**


**Ethnic-racial issues in the school environment: reflections from theses and dissertations on pedagogical practices developed in Basic Education**

**Questiones étnico-raciales en el ambiente escolar: reflexiones a partir de tesis y disertaciones sobre prácticas pedagógicas desarrolladas en la Educación Primaria**


Adriana Regina de Jesus Santos\*

 <http://orcid.org/0000-0002-9346-5311>


João Fernando de Araújo\*\*

 <http://orcid.org/0000-0003-0262-1604>


Martinho Gilson Cardoso Chingulo\*\*\*

 <https://orcid.org/0000-0003-0517-1995>

Luiz Gustavo Tiroli\*\*\*\*

 <http://orcid.org/0000-0002-7912-8319>

Bernadete Lema Mazzafera\*\*\*\*\*

 <http://orcid.org/0000-0002-5041-4629>

---

\* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: <adrianar@uel.br>.

\*\* Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professor da Rede Municipal de Educação de Jaboti, Paraná (PR). E-mail: <joaofernandojbt@hotmail.com>.

\*\*\* Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: <cardosochingulo@gmail.com>.

\*\*\*\* Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: <luiz.gustavo.tiroli@uel.br>.

\*\*\*\*\* Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP-SP). Docente titular do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias da Faculdade Pitágoras associada à Universidade Norte do Paraná (Unopar). Docente permanente do Programa de Mestrado em Ensino e Ciências da Saúde da Universidade Anhanguera (Unian). E-mail: <bernalema@gmail.com>.

**Resumo:** O objetivo deste artigo é compreender como as questões étnico-raciais estão sendo trabalhadas no cotidiano escolar da Educação Básica, tendo como parâmetro dados obtidos em dissertações e teses da área da Educação. A metodologia utilizada possui como base a abordagem crítico dialética, com foco nas categorias conteúdo e forma, e como pressupostos os estudos de Cury (1985) e Gamboa (2012). As questões étnico-raciais são tratadas à luz dos postulados de Hall (1990), Quijano (2005), Silva (2000) e Nájera (2018). Os resultados revelam que as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar e no âmbito dos cursos de formação continuada de professores necessitam ter como base teórico-metodológica a perspectiva intercultural, a qual possibilita buscar a constituição de uma postura de igualdade de tratamento que a modernidade prometeu por meio do contrato social e que, infelizmente, na sociedade contemporânea, ainda não se cumpriu efetivamente.

**Palavras-chave:** Questões étnico-raciais. Práticas pedagógicas. Dissertações e teses.

**Abstract:** The purpose of this article is to understand how ethnic-racial issues are being worked on in the daily school life of Basic Education, using data obtained from dissertations and theses in the field of Education as a parameter. The methodology used is based on the critical dialectical approach, focusing on the content and form categories, and as assumptions the studies of Cury (1985) and Gamboa (2012). Racial ethnic issues will be treated in the light of the postulates of Hall (1990), Quijano (2005), Silva (2000) and Nájera (2018). The results reveal that the pedagogical practices developed in daily school life and in the context of continuing education courses for teachers need to have as a theoretical methodological basis, the intercultural perspective, which makes it possible to seek the constitution of a posture of equal treatment that modernity has promised through the social contract and which, unfortunately, in contemporary society, has not yet been effectively fulfilled.

**Keywords:** Ethnic-racial issues. Pedagogical practices. Dissertations and theses.

**Resumen:** El objetivo de este artículo es comprender cómo las cuestiones étnico-raciales están siendo trabajadas en el cotidiano escolar de la Educación Primaria, teniendo como parámetro datos obtenidos de disertaciones y tesis del área de la Educación. La metodología utilizada posee como base el enfoque crítico dialéctico, con foco en las categorías contenido y forma, y como premisa los estudios de Cury (1985), Gamboa (2012). Las cuestiones étnicas raciales son tratadas a la luz de los postulados de Hall (1990), Quijano (2005), Silva (2000), Nájera (2018). Los resultados revelan que las prácticas pedagógicas desarrolladas en el cotidiano escolar y en el ámbito de los cursos de formación continua de docentes necesitan tener como base teórica metodológica, la perspectiva intercultural, que posibilita buscar la constitución de una postura de igualdad de tratamiento que la modernidad ha prometido por medio del contrato social y que, lamentablemente, en la sociedad contemporánea, aún no se ha cumplido efectivamente.

**Palabras clave:** Cuestiones étnico-raciales. Prácticas pedagógicas. Disertaciones y tesis.

## Introdução

As questões étnico-raciais têm ocupado o debate público na atualidade, principalmente pelo fato de que manifestações de racismo têm sido frequentemente expressas em redes sociais, na TV aberta e nos mais diversos setores e esferas da sociedade, sendo notório o fato de que estamos diante de um mal que assola o país. Ele se solidifica como um problema que integra a organização da sociedade como um todo, desde a economia, perpassando a política e a educação. Como bem observa Almeida (2019, p. 20), “[...] o preconceito acerca das questões étnico-raciais é estrutural”, quer dizer, tem raízes na constituição de uma sociedade que defende a segregação e a desigualdade entre os sujeitos.

Corroborando o assunto, pesquisas como de Valente e Dantas (2021, p. 12) assinalam que “[...] a prática docente e as relações étnico-raciais no espaço escolar são uma temática recente nos estudos da área da educação”. Diante disso, como problema de pesquisa, formulamos a seguinte indagação: Pensando no desenvolvimento da ciência por meio das dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação, como elas analisam ou propõem ações didático-pedagógicas acerca das questões étnico-raciais no âmbito da Educação Básica? Isso posto, neste

texto teórico, pretendemos compreender como as questões étnico-raciais estão sendo trabalhadas no cotidiano escolar da Educação Básica, tendo como parâmetro os dados obtidos em dissertações e teses da área da Educação no período de 2003 a 2021, a fim de refletirmos sobre suas implicações na formação dos sujeitos.

O estudo<sup>1</sup> foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e de análise das dissertações e teses produzidas no período de 2003 a 2021, publicadas no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), tendo como premissa de análise a abordagem crítico dialética, com foco nas categorias conteúdo e forma, as quais criticam, fundamentalmente, a visão estática da realidade – visão que esconde seu caráter conflitivo, dinâmico e histórico. A racionalidade crítica, presente nessa abordagem, busca desvendar não apenas o “conflito das interpretações”, mas o conflito de interesses que determinam visões diferenciadas de mundo. Essas pesquisas manifestam um “interesse transformador” das situações ou dos fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudança (GAMBOA, 2012).

A partir da perspectiva crítico dialética, o conteúdo não pode ser concebido de maneira isolada da realidade, uma vez que a forma representa a empiria dos fatos. Assim, pretendemos desvelar o conteúdo e a forma apresentados nas dissertações e teses analisadas. O recorte desse período deu-se pelo fato de que, no ano de 2003, por meio da Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), um importante avanço na luta antirracista no país foi concretizado pela via legal, pois a legislação tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas, sendo elas públicas ou particulares, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

Para a realização da análise, utilizamos como aporte teórico estudos de autores como Lukács (1968), Cury (1985) e Martins (1996), os quais nos auxiliaram na análise dos dados, tendo como foco a abordagem crítico dialética e as categorias conteúdo e forma. Em relação às questões étnico-raciais e às práticas pedagógicas, tivemos como pressuposto teórico e metodológico os estudos de autores renomados nas discussões, tais como Correia e Carvalho (2012), Fernandes (1988), Hall (1990), Nájera (2018), Ortiz (1994), Quijano (2005), Sacristán (2005), Silva (2000) e Williams (2012), cujos postulados nos auxiliaram na análise dos dados.

Para uma melhor compreensão, este texto foi organizado em duas partes; na primeira, trataremos sobre aspectos históricos, políticos e filosóficos das questões étnico-raciais, desde a antiguidade até a modernidade, buscando entender como elas ordenam, hierarquicamente, os povos. Em seguida, analisaremos as dissertações e teses que tratam das práticas pedagógicas acerca das questões étnico-raciais desenvolvidas no cotidiano escolar e suas implicações na formação do sujeito estudante.

## **Da antiguidade à modernidade: as questões étnico-raciais para além das barreiras do tempo**

Ao buscarmos a origem dos aspectos que envolvem a temática étnico-racial, não encontramos um marco temporal conciso e certo. Segundo Nájera (2018), as questões étnico-raciais têm origem no final da Idade Média, intensificando-se com a expansão moderna e atingindo um clímax assassino quando combinado com o nacionalismo do século XX.

---

<sup>1</sup> Há de esclarecermos que esta pesquisa está vinculada ao grupo de estudo e pesquisa “Currículo, Formação e Trabalho Docente” cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Faz-se necessário ressaltarmos que, na antiguidade, os escravos não eram povos africanos, nem indígenas ou asiáticos, mas, sim, povos vencidos em guerra, cuja vida era perdoada e, como um ato de benevolência, lhes permitiam viver em condição de escravo. Muitos dos escravos da antiga Grécia provinham de regiões da Ásia Menor e da Trácia.

Nesse panorama, Aristóteles, em sua obra a *Política*, já anunciava reflexos da desigualdade entre os homens. Ele apresenta o homem como o chefe da família e o distingue dos demais ao afirmar que “[...] a mulher e o escravo são diferentes por natureza – a natureza nada faz mesquinamente [...]” (ARISTÓTELES, 1997, p. 14). Observamos, assim, que Aristóteles é um dos primeiros filósofos que faz anúncios sobre a escravidão em um período em que a escravatura não estava, no entanto, ligada à etnia ou à raça. O escravo era considerado inferior por natureza. Aristóteles afirmava que a natureza determinava a existência dos senhores e dos escravos, dos povos fortes e vencedores e, assim, conseguia explicar a dominação dos “fracos”, os quais eram, geralmente, derrotados em guerras (TOSI, 2003). Na sociedade guerreira, na qual viveu Aristóteles, justifica-se, naturalmente, a existência dos escravos. Como dito anteriormente, no período medieval, os escravos eram os povos derrotados em guerras ou que tinham suas terras conquistadas.

Em relação ao período da modernidade, o preconceito racial tende a fazer uma imagem da escravidão e a identificá-la com os povos nativos do “Novo Mundo”, a África e a Ásia. Desse modo, o racismo surge por motivos de exploração econômica, agravada pelo surgimento do capitalismo, e manifestou-se para legitimar a dominação e a colonização. Observamos que, no Novo Mundo, o primeiro trabalho escravo foi com os nativos americanos. Além do trabalho físico forçado em condições inumanas que destruía seu corpo, eles foram privados de seu sentido de vida, de seu “espírito coletivo” refletido na sua religiosidade (WILLIAMS, 2012).

O racismo contra os povos africanos, latino-americanos e asiáticos teve justificativas morais, psicológicas e até religiosas para tentar ser legitimado. Segundo Nájera (2018), durante os séculos XX e XXI, o pensamento decolonial teve o fortalecimento de diferentes lutas contra o preconceito étnico-racial. No caso da realidade brasileira, segundo Ortiz (1994):

A formação do Brasil com base no trabalho escravo teve como uma de suas consequências o aparecimento de práticas racistas não apenas em seu período escravista, mas também nos séculos posteriores. Com efeito, o Brasil pós-abolição deveria ser repensado e reorganizado a fim de inseri-lo no quadro do capitalismo internacional. Segundo o discurso das elites, um país desenvolvido não poderia ser marcado por uma população negra e mestiça, ou com conflitos raciais que o desestabilizassem. Nessa direção, duas ideologias, inicialmente, surgiram para “solucionar” o problema: a *ideologia do branqueamento* e o *mito da democracia racial*, que substituiu a ideologia do branqueamento como explicação da identidade nacional. (ORTIZ, 1994, p. 25, grifo do autor).

Diante do exposto, podemos evidenciar que, no Brasil, ao longo de sua história, foi sendo instaurada uma ideologia dominante respaldada por uma visão eurocêntrica e monoculturalista. Conforme Henriques (2001):

A intensa desigualdade racial brasileira, associada a formas usualmente sutis de discriminação racial, impede o desenvolvimento das potencialidades e o progresso social da população negra. O entendimento dos contornos econômicos e sociais da desigualdade entre brasileiros brancos e brasileiros afro-descendentes apresenta-se como elemento central para se construir uma sociedade democrática, socialmente justa e economicamente eficiente. (HENRIQUES, 2001, p. 5).

O Brasil, portanto, possui suas raízes na estratificação econômico-social da construção histórica de exploração dos povos negros e indígenas a partir do sistema escravocrata e da imposição da noção ideológica eurocêntrica que permeia as relações sociais dentro do país. Dessa

forma, fica evidente por que Fernandes (1988), em seus escritos, apresenta a seguinte defesa de transformação social na obra *O Protesto Negro*: “[...] o desafio se apresenta na necessidade de forjar uma sociedade igualitária inclusiva, na qual nenhum racismo ou forma de opressão possa subsistir e florescer” (FERNANDES, 1988, p. 41).

Corroborando essa reflexão, Quijano (2005) teoriza sobre a importância de criar-se uma consciência histórica, pois, dessa forma, entenderíamos a expressão da colonialidade que cerceia todos os aspectos de nossa vida social. Isso porque, para o autor, a colonialidade seria a herança estratificante deixada pelas colônias nas relações econômicas, políticas e culturais mesmo após o território ser resultado de um processo de “descolonização”. Para o autor, “[...] é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (QUIJANO, 2005, p. 130), e essa possibilidade, segundo o autor, dá-se por meio do processo educacional.

Dito isso, no caso do Brasil, no ano de 2003, ocorreu um importante avanço na luta antirracista no país liderado pelos movimentos sociais e concretizado pela implementação da Lei Nº 10.639/2003, a qual foi, posteriormente, complementada pela Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008, que incluiu, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008). A legislação de 2003 tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas, sendo elas públicas ou particulares, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, e esse recorte será abordado neste estudo. Com essa determinação, a educação, no Brasil, passou a incorporar ao seu cotidiano princípios de promoção da igualdade racial, como afirma a lei sancionada:

O Presidente da República. Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º A Lei no 9. 394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras 182o da Independência e 115o da República. Luiz Inácio Lula Da Silva. Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos LEI Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. (BRASIL, 2003, p. 1).

Para Gomes (2008, p. 67), a Lei Nº 10.639/2003, “[...] mais do que uma iniciativa do Estado, essa lei deve ser compreendida como uma vitória das lutas históricas empreendidas pelo Movimento Negro brasileiro em prol da educação no Brasil”. Assim, acredita-se que, a partir da sanção dessa lei, as práticas pedagógicas estão sendo desenvolvidas nas escolas brasileiras. Para compreendermos melhor o conceito de práticas pedagógicas, Franco (2016) contribui afirmando que:

As práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos. (FRANCO, 2016, p. 547).

Isso posto, as concepções que o professor possui de homem, de sociedade, de educação, de teoria, de prática e de realidade são manifestas na sua ação pedagógica. Caldeira e Zaidan (2013,

p. 19) definem que “[...] a prática pedagógica é compreendida como uma prática social. Prática que se constrói no cotidiano dos sujeitos nela envolvidos e que, portanto, nela se constituem como seres humanos”.

Assim sendo, indagamos: Como as questões étnico-raciais estão sendo trabalhadas por meio das práticas pedagógicas realizadas na Educação Básica, sob a perspectiva das dissertações e das teses produzidas na área da Educação, a partir da sanção da Lei N° 10.639/2003, de forma a garantir reflexões acerca das questões étnico-raciais?

### **Procedimentos metodológicos**

Para respondermos à questão proposta neste texto, fizemos uma revisão narrativa com critérios definidos para a busca dos estudos. Realizamos essa procura no Banco de Teses e Dissertações da Capes no mês de junho de 2021. Foram utilizadas as seguintes palavras-chave: “práticas pedagógicas”; “relações étnico-raciais”; “educação básica”. Assim, elegemos os estudos produzidos entre 2003 e 2021, período posterior à sanção da Lei N° 10.639/2003.

Em relação ao objetivo da revisão, podemos classificá-la, também, como temática. Essa modalidade de revisão descreve áreas específicas da literatura ou abordagens educacionais específicas ou modelos de aprendizagem (DOCHY, 2006). Dentre as diversas perspectivas dessa modalidade de revisão, consideramos um elemento central – as práticas pedagógicas – a partir dos diferentes pontos de vista dos autores selecionados. Na análise dos estudos, utilizamos a perspectiva crítico dialética, tendo como premissa as categorias conteúdo e forma, por possibilitarem-nos perceber por meio de quais práticas um determinado conteúdo é abordado e discutido. Nesse sentido, Lukács (1968) afirma que:

No interior da comunidade de conteúdo e forma, são também comuns [...] as categorias de singularidade, particularidade e universalidade. [...]. Estas categorias estão entre si, objetivamente, numa constante relação dialética, convertendo-se constantemente uma na outra; e no fato de que, objetivamente, o movimento ininterrupto no processo do reflexo da realidade conduz de um extremo a outro. (LUKÁCS, 1968, p. 161).

Assim, examinar a relação conteúdo e forma é um exercício importante, pois possibilita-nos uma compreensão objetiva da realidade. Neste ensaio, a partir da literatura utilizada e das dissertações e teses selecionadas, entendemos que o conteúdo está relacionado às questões étnico-raciais, e a forma é identificada pelo viés das práticas pedagógicas realizadas no cotidiano escolar, ou seja, tomamos os modos pelos quais professores e professoras oportunizam aos/às estudantes o contato com o referido conteúdo. Dessa maneira, justificamos a seleção dessas categorias de análise por entender “[...] a necessidade de articular os conteúdos escolares com a realidade e os interesses práticos dos estudantes e a busca de realizar um ensino comprometido com as classes trabalhadoras” (MARTINS, 1996, p. 78).

### **As questões étnico-raciais no trabalho pedagógico escolar: um olhar a partir de teses e dissertações**

Como nossa intenção é analisar a presença de discussões acerca das questões étnico-raciais por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Básica, realizamos uma busca na plataforma Capes, tendo como parâmetro os termos “práticas pedagógicas”, “Ensino Fundamental” e “relações étnico-raciais”. Quando utilizada a expressão “práticas pedagógicas”, foi encontrado um total de 10.596 estudos. Ao utilizarmos o termo “ensino fundamental”, foram localizados 28.302 estudos. Quando buscamos a expressão “relações étnico-raciais”, 1.023 estudos

foram encontrados. Em uma pesquisa mais minuciosa, ao utilizamos tanto o termo “práticas pedagógicas” como “relações étnico-raciais”, foram encontradas 130 produções. Finalizamos a investigação utilizando os três termos “práticas pedagógicas”, “relações étnico-raciais” e “educação básica”, por meio dos quais obtivemos um total de 33 estudos. Essa organização pode ser vista na Tabela 1.

**Tabela 1** - Quantidade de trabalhos por termos de busca

<b>Termo de busca</b>	<b>Quantidade</b>
Práticas pedagógicas	10.596
Ensino Fundamental	28.302
Relações étnico-raciais	1.023
Práticas pedagógicas e Relações étnico-raciais	130
Práticas pedagógicas e Relações étnico-raciais e Educação básica	33

**Fonte:** Elaborada pelos autores.

Dos 33 estudos selecionados para análise, foram, inicialmente, excluídos três estudos de dissertação por não estarem disponíveis na plataforma. Faz-se necessário ressaltarmos que foi possível identificarmos que, das 30 pesquisas restantes, quatro se deram no âmbito de testes e 26 de dissertações. Entretanto, desse montante, apenas sete dissertações tratam, especificamente, sobre práticas pedagógicas acerca das questões étnico-raciais na Educação Básica. Embora localizadas a partir dos mesmos termos de buscas, as demais dissertações e teses discutem a temática em outros segmentos educacionais ou discutem práticas pedagógicas de outras temáticas, tais como gênero, educação ambiental e educação inclusiva. Isso, de certa forma, demonstra um silenciamento das pesquisas em âmbito da Pós-Graduação acerca das questões étnico-raciais, o que mitiga a compreensão relacionada à temática em contextos escolares.

Do ponto de vista da produção acadêmica, pelo estudo realizado, foi possível identificarmos pesquisas que têm como finalidade romper com o silenciamento das ações didáticas acerca dos aspectos raciais. Um exemplo disso é a dissertação de Sousa (2016), intitulada *Lei 10.639/03 no Ensino Fundamental: um estudo de caso em Nova Iguaçu/RJ*, que teve como objetivo compreender como se dão as práticas pedagógicas baseadas na implementação da Lei N° 10.639/2003 em uma escola pública do município de Nova Iguaçu. Foi possível constatar, por meio da análise de dados, que, a partir da implementação da Lei, a escola pesquisada incluiu, no seu dia a dia, atividades e conteúdos sobre a temática contida no corpo da Lei N° 10.639/2003 e em suas diretrizes curriculares.

Outro dado constatado por Sousa (2016) é que o Projeto Político Pedagógico evidencia a temática racial, embora não como um tema central e, sim, transversal. A autora ressalta, também, que as práticas pedagógicas/culturais realizadas na escola privilegiam a construção identitária das crianças, em uma perspectiva de percepção de suas identidades, o que consideramos muito importante, pois possibilitará avanços no que se refere ao aprofundamento das relações com os demais grupos sociais, vislumbrando passos em direção ao que nomeamos de educação intercultural.

O estudo de Sousa (2016) aponta-nos reflexões sobre a relação conteúdo e forma; entretanto, não deixa explícito como está sendo desenvolvido no Ensino Fundamental os seguintes conteúdos estabelecidos pela Lei N° 10.639/2003: História e Cultura Afro-Brasileira; História da África e dos Africanos; a luta dos negros no Brasil; a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil. Isso posto, a categoria “conteúdo” apresentada nesse estudo fica restrita somente à temática “identidade”. Alguns autores do campo dos Estudos

Culturais (HALL, 1990; SILVA, 2000) nos alertam a pensar, simultaneamente, na relação entre identidades e diferenças. De acordo com Hall (1990):

As Políticas de Identidade são organizações de contestação que não se fazem pelo igual, mas pela diferença; não são lutas pela imposição da supremacia de uma identidade, constituem-se justamente na diferença, naquilo que não são, não em termos materiais, mas em termos discursivos. Dito de outro modo, as Políticas de Identidade mobilizam-se nos espaços de articulação de sentidos, de práticas de significação, produzidas a partir da composição de determinadas formações discursivas, nas quais os sujeitos são posicionados e se reconhecem como sujeitos, não por aquilo com que se identificam, mas por aquilo que identificam como diferença. (HALL, 1990, p. 58).

Nesse viés, pensamos nas diferenças não em categoria universal e natural, mas no sentido de que tanto a identidade quanto a diferença se constroem dentro de campos discursivos históricos bem como culturais e contingentes, o que significa que elas são demarcadas pelo espaço-tempo. Ora, diante disso, as políticas de identidade tencionam compreender as ações coletivas e individuais e como se dá o processo de construção dessas identidades. Sobre isso, Silva (2000) observa:

A identidade é simplesmente aquilo que se é: “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou homossexual”, “sou jovem”, “sou homem”. A identidade assim concebida parece ser uma positividade (“aquilo que sou”), uma característica independente, um “fato” autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e autossuficiente. (SILVA, 2000, p. 74).

Não obstante,

[...] a diferença é aquilo que o outro é: ‘ela é italiana’, ‘ela é branca’, ‘ela é homossexual’, ‘ela é velha’, ‘ela é mulher’. Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como auto referenciada, como algo que remete a si própria. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe. (SILVA, 2000, p. 74).

Com isso, podemos concluir que a identidade e a diferença são interdependentes, ou seja, uma só faz sentido se compreendida em sua relação com a outra, e as duas são o resultado de atos de criação linguística. Haja vista, a construção da identidade, que se dá em uma relação com a diferença, trava, nesse processo, lutas de imposição de sentidos.

No que se refere à dissertação de Serra (2017), intitulada *Práticas pedagógicas: identidade étnico-racial das comunidades quilombolas de Paus Altos e Gavião - Antônio Cardoso - Bahia*, o objetivo foi discutir sobre as práticas pedagógicas dos docentes que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas situadas nas comunidades quilombolas de Paus Altos e de Gavião. A intenção foi conhecer de que forma esses docentes dialogavam com as questões étnico-raciais. Na pesquisa, a autora ressalta que pensou juntamente aos professores das referidas escolas um curso de formação continuada, focalizando a legislação e as políticas públicas para a educação escolar quilombola, tendo em vista a dificuldade de alguns professores em trabalhar tal temática com os alunos. A autora destaca, na dissertação, que o curso de formação continuada teve êxito, o que implicou a construção do Projeto Político Pedagógico, uma vez que as escolas ainda não possuíam tal documento.

O que observamos, portanto, nos objetivos da dissertação de Serra (2017), é a busca de práticas pedagógicas que se ocupem com as questões étnico-raciais, tendo como foco a relação conteúdo e forma, visto que muitos professores encontram dificuldades teóricas e práticas para abordar a temática. Nessa pesquisa, foi apontado, também, que, para uma articulação e implementação de práticas pedagógicas que busquem a relação conteúdo e forma, é fundamental pensar a escola em três dimensões, a saber:



A dimensão organizacional que envolve aspectos referentes ao contexto da prática escolar: forma de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder e de decisão, níveis de participação dos seus agentes, disponibilidade de recursos humanos e materiais, enfim toda a rede de relações que se forma e transforma no acontecer diário da vida escolar. A dimensão pedagógica abrange as situações de ensino nas quais se dá o encontro professor - aluno-conhecimento. Nessas situações estão envolvidos os objetivos e conteúdos do ensino, as atividades e o material didático, a linguagem e outros meios de comunicação entre professor e alunos e as formas de avaliar o ensino e aprendizagem. A dimensão sociopolítica/cultural se refere ao contexto sociopolítico e cultural mais amplo, ou seja, aos determinantes macroestruturais da prática educativa. Esse âmbito de análise inclui uma reflexão sobre o momento histórico, sobre as forças políticas e sociais e sobre as concepções e os valores presentes na sociedade. (ANDRÉ, 2007, p. 129).

Todavia, é por meio da compreensão dessas três dimensões que se terá um entendimento de como a escola se estrutura e de como, no dia a dia, se poderá encontrar formas de se implementar políticas pedagógicas que viabilizem a erradicação de práticas de dominação e de opressão, em um processo de reelaboração de conhecimentos, de atitudes, de valores e de crenças que tem um olhar diferenciado para a realidade.

Serra (2017) observou durante sua pesquisa que as dificuldades que se têm para uma melhor articulação de práticas pedagógicas que se ocupem com as questões étnico-raciais é em decorrência da falta de planejamento e de ações intencionais no cotidiano da escola que contextualizem os conhecimentos culturais das comunidades e estes alinhados com a legislação vigente sobre a cultura afro-brasileira. Não obstante, existe um distanciamento entre as práticas culturais vivenciadas nas comunidades com as práticas pedagógicas das escolas; isso acontece pelo fato de não existir uma articulação clara entre conteúdo, forma e realidade social.

No contexto da Educação Infantil, Jandiroba (2020), por meio da sua dissertação intitulada *O trabalho pedagógico em uma escola da Educação Infantil no município de Itapetinga-BA: um olhar sobre a diversidade cultural*, teve como objetivo compreender como as práticas pedagógicas dialogam com a diversidade cultural nesse nível de ensino, com o intuito de conhecer os fatores que confluem nesse processo. A autora ressalta que é preciso discutir juntamente aos professores sobre o currículo da Educação Infantil, destacando a importância de as práticas pedagógicas contemplarem as especificidades das crianças, para que possam valorizar as diferenças étnico-raciais e culturais, preparando-as para conviverem em uma sociedade pluriétnica e multicultural, a fim de combater o preconceito e a discriminação presentes no âmbito escolar e na sociedade. Os resultados constatados nesse estudo referem que a diversidade cultural é trabalhada na escola somente em datas comemorativas de maneira romântica, exótica e descontextualizada. Nesse sentido, podemos inferir a necessidade de proporcionar aos professores uma formação continuada para o trato com a diversidade cultural, superando, dessa maneira, a visão acerca da diversidade cultural relacionada às datas festivas. Diante disso, esta pesquisa reconhece a necessidade de investir na formação de professores em uma perspectiva intercultural crítica para o trato pedagógico com a diversidade cultural na escola e que esta tenha como princípio a relação conteúdo e forma de maneira contextual.

A pesquisa de Mestrado de Luiz (2013), intitulada *Educação das relações étnico-raciais: contribuições de cursos de formação continuada para professoras(es)*, teve como objetivo investigar as contribuições para mudanças (ou não) nas práticas pedagógicas de professoras(es) dos anos iniciais do Ensino Fundamental advindas dos processos educativos desencadeados nos cursos de formação referentes à temática étnico-racial. Segundo a autora, a partir da implementação da Lei N° 10.639/2002, os temas referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tornaram-se obrigatórios no currículo escolar das redes públicas e particulares, o que cria demanda para a realização de cursos de formação continuada para docentes dos diferentes níveis de ensino atuantes

nesses sistemas. Para tanto, a pesquisadora convidou professoras negras e não negras dos anos iniciais do Ensino Fundamental para participarem de cursos de formação continuada referentes à temática étnico-racial. Os dados da pesquisa apontam que 82% dos professores que fizeram parte dos cursos de formação continuada afirmaram que estes não contribuíram com as práticas desenvolvidas em sala de aula por serem muito teóricos, não possibilitando a articulação entre conteúdo e forma, bem como o tema não ser de interesse para os docentes.

Na dissertação intitulada *Educação étnico-racial com pedagogias outras, ações de novas perspectivas educacionais e interculturais*, Nepomuceno (2017) teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais em estudos com alunos e professores de Ensino Fundamental de duas escolas do município de Nova Iguaçu, com a expectativa de reconhecimento da diversidade étnico-racial e da cultura brasileira, por meio dos aspectos da Lei Nº 10.639/2003. A pesquisa de campo foi realizada com procedimentos baseados na pesquisa-ação, abordando ações pedagógicas efetivas para que não ocorresse o silenciamento dos envolvidos, o que inviabilizaria o racismo e todas as questões étnico-raciais.

A autora concluiu em seus estudos que, diante da diferença social encontrada – a qual é significativa para a população negra –, a educação é um dos fatores que pode mobilizar a transformação para essa parte da população brasileira. A pesquisa de Nepomuceno (2017) leva-nos a perceber que o conteúdo étnico-racial é de suma importância para a população negra e podemos inferir para o mundo como um todo. Diante disso, a forma de se trabalhar tem que ter como base a perspectiva intercultural. Nesse sentido, Walsh aponta:

A educação intercultural é um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar. (WALSH, 2001 *apud* CANDAU, 2008, p. 52).

Assim sendo, cabe à escola, por meio de práticas pedagógicas, permitir a reflexão crítica por parte dos estudantes e profissionais da educação frente ao sistema eurocêntrico e colonizador (neocolonizador). Essa postura teórica deve levar a uma mudança de atitude consciente, a uma práxis libertadora e crítica ligada a questões étnico-raciais como identidades culturais e historicamente construídas, assumindo, assim, a responsabilidade pela transformação social para si e para o coletivo (HOOKS, 2017).

Na pesquisa de dissertação de Mestrado de Pereira (2016), intitulada *A diferença cultural no contexto de uma escola pública com alto IDEB*, a autora teve como objetivo analisar as concepções de diferença cultural dos professores do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola com alto desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em 2011. Os resultados desse estudo apontaram que os professores(as) geralmente não percebem as diferenças existentes no âmbito da escola de modo mais geral e nem na sala de aula, quer dizer, a maioria dos professores prefere tratar seus alunos(as) como “normais”, usando o termo para caracterizar o tratamento igual, já que todos(as) recebem o mesmo ensino em sala de aula, não importando a cor e nem o sexo. Em alguns relatos, a palavra “diferença” é utilizada com receio pelos(as) professores(as), uma vez que a percebem como uma prática inadequada. Essa forma de compreender a diferença deve-se, entre outros fatores, ao processo histórico-cultural, à falta de uma formação voltada às diferenças e às avaliações em larga escala que privilegiam a homogeneização e a padronização curricular.

Dessa maneira, Pereira (2016) aponta-nos que a escola é um lugar de socialização do saber sistematizado em que o processo de aprendizagem é o centro da práxis educativa, o qual necessita levar em consideração as diferenças culturais. A prática pedagógica tem que ter, portanto, como finalidade “produzir a humanidade de forma intencional e objetiva nos sujeitos”. No entanto, é necessário compreender os saberes conceituais, procedimentais e atitudinais para além das práticas instauradas cotidianamente nas escolas, as quais trabalham questões raciais pautadas apenas em atividades secundárias, que, por vezes, evidenciam somente as datas comemorativas, ressaltando as festividades e esvaziando, por conseguinte, as atividades que permeiam o currículo escolar.

Nesse sentido, Sacristán (2005) afirma que a escola é permeada por práticas pedagógicas muito mais relacionadas a uma tradição presente no dia a dia da organização escolar, repetidas ano após ano, e que são colocadas em ação sem ao menos termos noção do que e do porquê estarmos realizando-as, o que implica a dicotomia entre conteúdo, forma e intencionalidade.

Na perspectiva histórico-cultural, o homem nasce incompleto e torna-se sujeito no processo de interação social. Inicialmente, esse processo dá-se na família e, ao longo do tempo, estende-se a outros grupos sociais. Nessas interações, o sujeito poderá ter contato com a cultura desses grupos, compartilhando valores, crenças e aprendendo os comportamentos necessários para a vida social. Dessa forma, a concepção de sujeito, por meio desse viés, está relacionada ao meio em que o homem está inserido. Na concepção vigotskiana, o sujeito constitui-se a partir da imersão nas práticas culturais dos seus grupos de interação social, tendo como foco a diversidade cultural e o respeito às diferenças.

Menezes (2016), em sua dissertação intitulada *A lei 10.639/2003: política pública da diversidade cultural e enfrentamento do preconceito racial*, teve como foco descrever sobre os obstáculos e os desafios que se colocam para que a Lei N° 10.639/2003 seja plenamente efetivada. Para a autora, quando se discute a implementação e a efetivação dessa Lei, ainda se faz necessária a busca por respostas de como se deu o processo e o acesso de escolarização do negro no Brasil, informação necessária, inclusive, para a compreensão da necessidade e da efetividade da Lei N° 10.639/2003 e dos indicadores que apontam uma histórica desigualdade entre as trajetórias escolares de negros e de brancos no Brasil.

Ao conhecer a realidade histórica da população negra, é importante que os professores se debrucem sobre questões culturais, étnicas, raciais e de gênero, buscando alternativas de superação da baixa autoestima causada por situações de exposição a atitudes etnocêntricas, racistas e de discriminação que deixam marcas profundas na história de vida dos sujeitos envolvidos no processo formativo. Assim, a pluralidade cultural coloca-se como problema quando a sociedade não se vê e não se representa enquanto plural; isso ocorre por conta da visão etnocêntrica construída no imaginário social desde a antiguidade e referendada na sociedade contemporânea, sem se dar conta e sem perceber a diversidade interna e externa.

Menezes (2016) conclui, em sua pesquisa, que a escola, mesmo sendo um aparelhamento ideológico de Estado, tem função formadora, e, portanto, os currículos hegemônicos de controle precisam ser modificados reconhecendo a educação intercultural, a necessidade de formação continuada e a dívida histórica do Estado com os negros deste país, proporcionando caminhos na construção de uma sociedade sem preconceitos, mais justa e que respeite e valorize as diferenças. O estudo de Menezes (2016) aponta-nos que, em um mundo que se notabiliza pelo contínuo crescimento científico, tecnológico e cultural, o racismo constitui uma manifestação de barbárie, uma estagnação moral e o domínio da ignorância.

Dessarte, a reflexão sobre o racismo auxilia-nos a desenvolvermos uma nova visão e postura diante das práticas pedagógicas realizadas no cotidiano escolar, possibilitando, dessa

maneira, denunciarmos as injustiças econômicas e sociais, além de reivindicarmos o respeito às manifestações culturais próprias, criticando a discriminação cultural que é uma forma de discriminação racial, o que implica a constituição de uma postura de igualdade de tratamento, a qual a modernidade prometeu por meio do contrato social e que, infelizmente, ainda, na sociedade contemporânea, se luta por uma educação sob princípios de equidade.

Nesse sentido, as categorias conteúdo e forma, nesta pesquisa, permitem-nos perceber a importância da formação continuada, visto que, por meio dela, as ações didáticas acerca das questões raciais poderão ter como princípio o movimento histórico da humanidade. A formação continuada, como o próprio nome induz, deve estar em constante aplicação, isto é, faz-se necessário que as ações para melhoria do ensino sejam, constantemente, realizadas e em consonância com as atividades praticadas no contexto educacional, pois, conforme Freire (2011), o saber renova-se constantemente e, enquanto um saber é adquirido, outro já está sendo revelado. Assim, é de suma importância que as ações planejadas para a capacitação dos docentes sejam analisadas e renovadas continuamente.

Para Vásquez (2011), toda prática pedagógica necessita ser percebida como práxis, pois essa é uma relação entre teoria e prática e conteúdo e forma, na qual possa ocorrer uma transformação da realidade existente, não havendo a separação entre esses dois elementos que formam uma unidade. Arnoni (2006) afirma:

Práxis é um conceito filosófico da atividade teórico-prática do ser humano em todas as áreas da sociedade. Entendida como categoria filosófica, a tensão dialética que se estabelece entre seus pares contraditórios – teoria prática – permite depreender e compreender a dinâmica do ambiente. O movimento dessa relação dialética, em relação ao grau de superação entre seus pólos contraditórios, expressa a qualidade da práxis, da comum à crítica. Nesta perspectiva, na práxis pode-se unir conscientemente pensamento e ação – o devir do ser social – e isso possibilita a ação do ser social, no sentido da transformação. (ARNONI, 2006, p. 5).

Essas questões postas nas dissertações e teses analisadas neste estudo, acerca das práticas pedagógicas no que se referem às questões étnico-raciais realizadas em contexto escolares, nos mobilizou a pensar nas diferenças não como categoria universal e natural, mas, sim, no sentido de que os aspectos étnicos raciais se constroem no contexto de campos discursivos históricos, bem como culturais e contingentes, o que significa que estes são demarcados pelo espaço-tempo. Com isso, podemos inferir que a discussão envolvendo aspectos étnico-raciais só faz sentido se compreendidos como processo histórico, econômico, político e cultural pautados pelas lutas de imposição e de sentidos.

Desse modo, é necessária uma intervenção docente no cotidiano escolar que permita que os alunos reconheçam as contradições e as diversidades ligadas a questões étnico-raciais, como identidades culturais e historicamente construídas; que possibilite, também, a desconstrução de pressupostos quando se propõe a reflexão sobre a política de poder existente nas relações sociais, assumindo-se a responsabilidade pela transformação social para si e para o coletivo (VALENTE; DANTAS, 2021).

Raposo, Almeida e Santos (2021) contribuem com essa reflexão ao afirmarem que

[...] sobre a natureza das contradições no ensino dentro da escola sob o olhar do pensamento decolonial, a qual avalia os discursos e as práticas relativos à presença, ao acesso e à produção de saberes legados à população negra. Consideramos, para tanto, a efetividade do combate ao racismo estrutural e ao epistemicídio nas escolas brasileiras com a criação da Lei No 10.639/2003 e da Lei No 11.645/2008. (RAPOSO; ALMEIDA; SANTOS, 2021, p. 16).

Assim sendo, as pesquisas analisadas neste estudo nos apontam, também, que os movimentos racistas procuram fundamentar suas ideologias e, frente a esses movimentos, temos de rejeitar e contestar, sermos intolerantes diante dessa barbárie, pois assim como na modernidade se fortaleceu o racismo, também nela surgiram os ideais de igualdade, liberdade e fraternidade. Além disso, mesmo com um duro e difícil começo da Declaração dos Direitos Humanos, temos o desafio de rever a história e tentar corrigir os erros cometidos. Todos somos responsáveis por fortalecer em nossa cultura os valores de respeito à dignidade humana, manifestos nos Direitos Humanos.

### **Considerações finais**

Este artigo possibilitou-nos perceber que a política de segregação que veio de americanos “liberais” (homens e mulheres que se achavam iluminados e benevolentes) foi um legado da antropologia iluminista. Entre os grandes expoentes dos cientistas iluministas, encontramos Georges-Louis Leclerc, Conde de Buffon (1707-1788), que acreditava que existiam divisões “raciais” que eram produto da influência do meio ambiente e da cultura e afirmava a superioridade da cultura europeia do século XVIII. Ele argumentava, também, que todos os seres humanos poderiam se tornar iguais aos europeus; com isso, justificava-se a dominação e os processos civilizatórios que afastam os seres humanos de culturas “degradantes”. Buffon apontava que o homem europeu branco era muito distante, pelas suas faculdades, de outros animais existentes na natureza (SANTOS; CAMPOS, 2014).

Os argumentos dos cientistas da modernidade, que legitimam e aprovam uma hierarquia superior do homem branco em relação a outras etnias, teve como consequência que as populações provenientes da África, da América e da Ásia não eram respeitadas pelos colonos brancos. Esses povos eram explorados e torturados, com a finalidade de controlar o poder econômico que os colonizadores acreditavam que tinham por direito natural. Essas questões, infelizmente, são reproduzidas no cotidiano escolar das escolas brasileiras, o que implica a segregação racial. Essa reprodução fica explícita ao constataremos poucas pesquisas em nível de Mestrado e Doutorado acerca das questões étnico-raciais.

Nesse sentido, é imprescindível que os Programas de Pós-Graduação possam mobilizar docentes e discentes a pesquisarem mais sobre a temática e envolverem, nessas reflexões, os profissionais da educação da Escola Básica, pois é por meio do conhecimento que poderemos pensar em uma educação humanizadora e transformadora.

É preciso entendermos que a prática pedagógica está conectada à realidade social em que vivemos em nosso presente; diante disso, é imprescindível que a escola promova ações que possibilitem que o povo negro, oprimido pela história e pela ignorância de outros povos, consiga seu desenvolvimento, isto é, sua liberdade cultural, a partir da sua própria cultura e realidade social.

Faz-se necessário ressaltarmos que as relações de poder e de racismo em nossa sociedade contemporânea são permeadas por valores ideológicos que são construídos pela classe dominante, a qual se utiliza da ideologia para a manutenção de atitudes preconceituosas. Nesse contexto, a educação pode ser pensada para a construção crítica ao problematizar questões relacionadas aos aspectos étnico-raciais. Contribuindo com essa reflexão, Correia e Carvalho (2012) afirmam que, em relação aos aspectos étnico-raciais, precisamos defender uma educação

[...] do aqui e do agora. Uma educação que não dissolva o humano no remoto que foi, nem no presumível futuro que será. Educação, não para uma função, para um fazer. Educação, não para uma entrega doutrinal ou ideológica cristalizada. Mas educação do humano para o humano. Uma educação prática, realmente educativa, crítica e

legitimadora daquilo que pode e deve ser legitimado, tanto quanto traidora daquilo que merece indiferença e traição, contrariamente aos discursos de nossos dias, os quais nos pedem uma educação para a vivência dos valores estritos da tradição, do ontem, sem ligação com a viva vivida, ou então, uma educação para a cidadania, para o trabalho, para o mercado, por exemplos. (CORREIA; CARVALHO, 2012, p. 75-76).

A tarefa que cabe a nós, como professores, pesquisadores e profissionais da educação, é possibilitar a reflexão no cotidiano escolar por meio das práticas pedagógicas frente ao sistema eurocêntrico e colonizador (neocolonizador). Essa postura teórica e prática deve levar a uma mudança de atitude consciente e a uma práxis libertadora. E, dessa maneira, responder ao desafio de mudar de atitude frente ao preconceito racista, para que deixe de ser visto de forma superficial e banal, para que possa ser mostrada a gravidade do crime que é o racismo. Assim sendo, se queremos lutar contra o racismo, devemos conhecer sua origem, sua trajetória e, de maneira consciente, mudar nossa cultura.

## Referências

- ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 13. ed. Campinas: Papyrus, 2007.
- ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Martin Claret, 1997.
- ARNONI, M. E. B. Ensino e mediação dialética. **Revista Ibero-Americano de estudos em educação**, Araraquara, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2006. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v1i1.437>
- BRASIL. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Lei Nº 11.645, de 10 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, Brasília, DF, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008.
- CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Paidéia**, Belo Horizonte, v. 10, n. 14, p. 15-32, jan./jun. 2013.
- CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, abr. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782008000100005>
- CORREIA, W.; CARVALHO, I. Práxis educativa: tempo, pensamento e sociedade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 25, n. 2, p. 63-87, 2012. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.3002>
- CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

DOCHY, F. A guide for writing scholarly articles or reviews for the Educational Research Review. **Educational Research Review**, [s. l.], 4, p. 1-2, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2006.02.001>

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

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 91-115.

GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. *In*: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 67-89.

HALL, S. Cultural Identity and Diaspora. *In*: JONATHAN, R. (ed.). **Identity: community, culture, difference**. London: Lawrence & Wishart, 1990. p. 222-237.

HENRIQUES, R. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

JANDIROBA, C. F. G. **O trabalho pedagógico em uma escola da educação infantil no município de Itapetinga – BA: um olhar sobre a diversidade cultural**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Itapetinga, 2020.

LUIZ, M. F. **Educação das relações étnico-raciais: contribuições de cursos de formação continuada para professores(as)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARTINS, P. L. O. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996. p. 77-104.

MENEZES, J. B. **A lei 10.639/2003: política pública da diversidade cultural e enfrentamento do preconceito racial**. 2016. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local) – Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória, Vitória, 2016.

NÁJERA, V. R. L. (coord.). **De lo poscolonial a la descolonización: genealogías latino-americanas**. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2018.

NEPOMUCENO, V. P. V. **Educação étnico-racial com pedagogias outras, ações de novas perspectivas educacionais e interculturais**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

ORTIZ, R. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PEREIRA, L. S. S. **A diferença cultural no contexto de uma escola pública com alto IDEB**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (ed.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

RAPOSO, P. L.; ALMEIDA, R. S.; SANTOS, S. C. M. O pensamento decolonial como estratégia de enfrentamento ao racismo estrutural no contexto escolar. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-19, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.15355.055>

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

SANTOS, C. F. M.; CAMPOS, R. D. S. Apontamentos acerca da Cadeia do Ser e o lugar dos negros na filosofia natural na Europa setecentista. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 4, p. 1215-1234, out./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702014005000017>

SERRA, C. O. **Práticas pedagógicas: identidade étnico-racial das Comunidades Quilombolas de Paus Altos e Gavião - Antônio Cardoso - Bahia**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2017.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. da. (org.). **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 73-102.

SOUSA, A. S. **A Lei 10.639/03 no Ensino Fundamental: um estudo de caso em Nova Iguaçu/RJ**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

TOSI, G. Aristóteles e a escravidão natural. **Boletim do CPA**, Campinas, n. 15, p. 71-100, jan./jun. 2003.

VALENTE, G.; DANTAS, A. S. R. Práticas docentes e relações étnico raciais: reflexos da sociedade brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e07327, p. 1-17, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053147327>

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

WILLIAMS, E. **Capitalismo e escravidão**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

*Recebido em 10/07/2021*

*Versão corrigida recebida em 27/11/2021*

*Aceito em 28/11/2021*

*Publicado online em 06/12/2021*