


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

**Relações étnico-raciais e suas produções na área da Educação:
uma análise na plataforma SciELO**


**Ethnic-racial relations and their productions in the area of Education:
an analysis on the SciELO platform**

**Relaciones étnico-raciales y sus producciones en el área de la Educación:
un análisis en la plataforma SciELO**

Brunna Alves da Silva*

 <https://orcid.org/0000-0002-3053-5968>

Sandro Rogério Vargas Ustra**

 <https://orcid.org/0000-0003-3686-8664>

Resumo: Neste artigo, apresentam-se resultados de uma revisão bibliográfica de produções científicas sobre relações étnico-raciais no âmbito da Educação Básica publicadas na plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Sob uma ênfase qualitativa, procurou-se compreender as abordagens para a temática em 26 artigos selecionados para a análise. Observou-se um predomínio de produções voltadas a políticas afirmativas e à formação de professores com maior produção entre os anos de 2017 e 2018. Por meio da Análise de Conteúdo, destacam-se os elementos contidos nos resumos que permitiram configurar as seguintes categorias: ascensão, ausências, desconstruções, fontes de subversão, formação e perspectivas. A reflexão sobre essas categorias aporta importantes contribuições à formação inicial de professores.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais. Formação de professores. Educação Básica.

Abstract: In this paper, results of a literature review of scientific productions on ethnic-racial relations in the context of Basic Education published on the Scientific Electronic Library Online (SciELO) platform are presented. With a qualitative emphasis, it was sought to understand the approaches to the theme in 26 articles selected for the analysis. It was observed that there was a predominance of productions aimed at affirmative policies and teacher training with greater production between 2017 and 2018. Through the Content Analysis, the elements contained in the abstracts that allowed the following categories to be configured: ascension, absences, deconstructions, sources of subversion, formation and perspectives. Reflection on these categories provides important contributions to initial teacher training.

Keywords: Ethnic-racial relations. Teacher training. Basic Education.

* Universidade Federal de Uberlândia. Mestra em Educação. E-mail: <brunnaalvesbio@gmail.com>.

** Universidade Federal de Uberlândia. Doutor em Educação. E-mail: <srvustra@ufu.br>.

Resumen: En este artículo se presentan resultados de una revisión bibliográfica de producciones científicas sobre relaciones étnico-raciales en el ámbito de la Educación Básica, publicadas en la plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Bajo una énfasis cualitativa, se intentó comprender los enfoques en la temática en 26 artículos seleccionados para el análisis. Se observó un predominio de producciones orientadas a políticas afirmativas y a la formación de profesores con mayor producción entre los años 2017 y 2018. Por medio del Análisis de Contenido, se destacan los elementos contenidos en los resúmenes que permitieron configurar las siguientes categorías: ascensión, ausencias, deconstrucciones, fuentes de subversión, formación y perspectivas. La reflexión sobre estas categorías aporta importantes contribuciones a la formación inicial de profesores.

Palabras clave: Relaciones étnico-raciales. Formación de profesores. Educación Básica.

Introdução

As relações étnico-raciais permeiam múltiplas facetas de nossas histórias e culturas, a partir das quais conseguimos enxergar nossa pluralidade e perceber a necessidade de respeito e de igualdade perante nossa existência enquanto participantes da sociedade. A noção dessas relações também nos permite perceber e criar identidades, desconstruir preconceitos, movimentar e alavancar a transformação social.

A violência racial é cada vez mais responsável por afligir o Brasil e tantos outros países, pois as relações sociais pautam-se nas diferenças e nas relações de poder, as quais segregam comunidades e rompem com o ideário de humanidade, tão almejado por grande parte da sociedade. Formar indivíduos éticos, capazes de compreender a coletividade e a importância das relações para além das diferenças é, portanto, um dos desafios e um dos objetivos da educação. Desse modo, é importante apresentarmos subsídios desde a esfera docente até a estudantil, no sentido de promover a inserção do tema de maneira criteriosa, visando à desconstrução de preconceitos e à construção de um novo olhar.

Um desafio a ser enfrentado é o epistemicídio, que silencia e omite a produção de grupos culturais socialmente menos favorecidos, desde o espaço infantil até o acadêmico, contribuindo, assim, para a permanência de uma educação eurocêntrica, responsável por distanciar referenciais com lugar de fala, restringir e desapropriar pesquisas, além de propiciar lacunas na criação de identidade étnica dentro da formação. Observar o arcabouço das produções científicas (bibliográficas) frente ao tema das relações étnico-raciais no contexto das pesquisas desenvolvidas no campo da Educação é, por conseguinte, uma forma cuidadosa de enxergarmos como essas relações vêm transcorrendo, quais são suas motivações, as propostas, as angústias, os avanços, as questões, as resoluções e as perspectivas. Trata-se de compreendermos o caminho que vem sendo desbravado.

Captar as nuances entre esses trabalhos é fundamental para que possamos entender a amplitude do tema e a necessidade do desenvolvimento de mais pesquisas na área, para não só popularizar a temática, tornando-a acessível, como também conceber, mais profundamente, as questões étnico-raciais, ressaltando, inclusive, referenciais comuns. Assim sendo, neste artigo, apresentamos e discutimos resultados de um levantamento bibliográfico sobre a temática das relações étnico-raciais em contextos escolares, a partir de artigos publicados em periódicos da plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). A busca por configurar um panorama dessas pesquisas advém da proposta do olhar investigativo que anseia tornar o campo de visão simples em uma forma ampliada, na qual seja possível enxergar uma rede de significados, interligando ideias, questionamentos, interpretações e possibilidades.

Fundamentação teórica

As relações étnico-raciais no Brasil, segundo Gomes (2001), são centradas na disparidade e edificadas de modo histórico frente a relações de poder e de estruturas raciais, nas quais o termo “raça” atua como proposta enfática das diferenças, promovendo interpretações políticas e de identidade. Nesse sentido, Guimarães (2005), ao avaliar os processos de desenvolvimento traçados pela raciologia, esclarece o poder dessa teoria frente à narrativa que busca justificar a falta de sensibilidade e de humanização perante determinados grupos sociais diante da doutrina pautada na variabilidade da espécie humana. Segundo o autor,

[...] não havia dúvidas de que as “raças” eram subdivisões da espécie humana, grosso modo identificadas com as populações nativas dos diferentes continentes, caracterizadas por particularidades morfológicas, tais como cor de pele, forma do nariz, textura do cabelo e forma craniana. A tais particularidades físicas juntavam-se características morais, psicológicas e intelectuais, que se supunham definir o potencial diferencial das raças para a civilização. (GUIMARÃES, 2005, p. 62).

Nesse contexto, o racismo parece estar associado a um tipo de ódio. Para Moore (2007):

Parece suficientemente óbvio que o racismo corresponde a uma forma específica de ódio; um ódio peculiar dirigido especificamente contra toda uma parte da humanidade, identificada a partir de seu fenótipo. É o fenótipo dos povos denominados “negros” que suscita o ódio – um ódio profundo, extenso, duradouro, cujas raízes se perdem na memória esquecida da humanidade e que remetem a insolúveis conflitos longínquos. (MOORE, 2007, p. 203).

Segundo Gomes (2001), o Movimento Negro no Brasil promove a ressignificação do termo “raça”, além de politizá-lo, transpondo-o em potência emancipatória, seguindo não mais um caráter eurocêntrico, mas embasado na negritude como instrumento de construção de identidades étnico-raciais e resistência.

Politizando o termo “raça”, abrem-se caminhos para a desconstrução de uma visão completamente distorcida sobre a população negra, inferiorizada em tantos momentos da história, de maneira negativa e naturalizada. Rompe-se com a posição medíocre em que o racismo aloca o negro, colocando às claras o mito da democracia racial e conferindo poder ao termo “raça” como construção social. De acordo com Domingues (2007):

Para o Movimento Negro, a “raça”, e por conseguinte, a identidade étnico-racial, são utilizadas não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o Movimento Negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação. (DOMINGUES, 2007, p. 102).

Os saberes desenvolvidos por grupos sociais em nossa sociedade, sejam eles hegemônicos ou contra hegemônicos, são construções culturais. Podemos dizer que os movimentos sociais são agentes e mediadores dessas construções, desempenhando papel educativo frente às relações de cunho social e político devido ao papel pedagógico exercido por esses movimentos que investigam o conhecimento científico, propõem novos temas, questionam concepções e transpõem o conhecimento (GOMES, 2017). Assim, áreas como a Sociologia, a Antropologia e a Educação produzem conhecimento libertário.

Gomes (2017) enfatiza que graças ao Movimento Negro é que foi possível instaurar uma série de debates sociais voltados para opressões, desigualdades e direitos da população negra embasados em estratégias de conhecimento do povo negro referentes às relações raciais e às questões da diáspora africana, as quais se tornaram essenciais nas discussões dentro das Ciências

Humanas, Jurídicas e da Saúde. Assim, a luta do Movimento também foi responsável por concretizar valor epistemológico e político às causas.

A luta do Movimento não se encerra ao adentrar essas áreas. Ainda há grandes desafios a serem enfrentados em uma esfera social constituída por violência e opressão. Dessa maneira, é preciso compreendermos a dimensão do autoritarismo presente em nosso Estado para traçarmos caminhos e propormos soluções para que a repressão não seja capaz de silenciar os esforços para uma sociedade mais justa. Para Feffermann (2013):

O movimento negro hoje tem quase os mesmos opositores: um Estado violento, autoritário e repressor e uma ideologia que nega todo conflito de raça ou de classe. As pautas do movimento se modificaram, o neoliberalismo aprimorou a forma de opressão. Assim, é necessário ações mais abrangentes no combate ao racismo: lutar contra as invasões de domicílios, ameaças a familiares, armação de flagrantes por portes de drogas, armas e outras ações similares; é necessário acionamentos jurídicos de forma sistemática, a impunidade dos policiais. Todavia, estas ações, apesar de urgentes e fundamentais, ainda seriam forças paliativas, necessitando ações mais abrangentes no combate ao racismo e à discriminação racial, tais como reparações, ações afirmativas, cotas nas áreas da educação e do trabalho. (FEFFERMANN, 2013, p. 11).

De forma mais ampla, configura-se uma opressão comum aos grupos socialmente desfavorecidos. Feffermann (2013) aponta:

O movimento negro caracteriza como genocídio todas as políticas estatais que sistematicamente têm impacto negativo na qualidade de vida da população negra. Para a Organização das Nações Unidas (ONU), o genocídio diz respeito a todo ato que visa destruir, matar, limitar a reprodução física, cultural e social de um determinado grupo em desvantagem social em relação a outros grupos em determinada sociedade. (FEFFERMANN, 2013, p. 2).

É importante salientarmos que, internamente ao processo de genocídio, nos deparamos com uma outra forma de aniquilamento, denominado “epistemicídio”, o qual corresponde à opressão intelectual e segue um viés negacionista, tratando os negros como sujeitos de conhecimento. Silencia-se, nega-se, desvaloriza-se e oculta-se a diáspora africana bem como as contribuições advindas do continente africano. Cavalleiro (2006) afirma:

Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças e, ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais. (CAVALLEIRO, 2006, p. 21).

Essa questão implica o fenômeno conhecido por “história única”. Segundo Adichie (2019), ao ocultarmos a história referente a um povo, promovemos a criação de estereótipos, muitas vezes errôneos. A reprodução dessa narrativa, por inúmeras vezes, torna-se verdade, torna-se a história única daquele povo.

A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum, enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos. [...]. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (ADICHIE, 2019, p. 27).

A ditadura de um ensino eurocêntrico forja tal perspectiva, enfatizando apenas um trecho histórico, no caso a escravidão, como sendo a única herança africana que o Brasil possui, descartando toda a identidade étnica dos povos negros, citando-os como pertencentes ao passado,

considerando-os como seres não atuantes, fazendo-os acreditar, acostumar-se e reduzir-se à escravidão. Torna-se necessário reconhecer que:

O sistema educacional brasileiro é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se executasse o que havia predito a frase de Silvio Romero, constituiu um ritual da formalidade e da Ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da cultura brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características, do seu povo, foram ou não ensinadas nas escolas brasileiras? (NASCIMENTO, 1978, p. 95).

Santos (2010) avalia esse comportamento como um sistema discriminatório, mostrando nitidamente a desigualdade exacerbada que enfrentamos em nossa sociedade, em que uma parcela existe e a outra parcela, mesmo existindo, vai sendo esquecida, até tornar-se inexistente perante o olhar da outra parcela. Nesse sentido, para Santos (2010):

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste em um sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: O universo “deste lado da linha” e o universo do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro. Ou seja, nem o conceito de inclusão abarca esse Outro do outro lado do abismo. (SANTOS, 2010, p. 55).

A reflexão sobre as relações étnico-raciais precisa enfrentar o genocídio e seus derivados, pois, se, de um lado, temos o extermínio do povo negro e de outras culturas minoritárias, por outro, temos o extermínio de sua construção intelectual e, por conseguinte, o extermínio de sua cultura. Essa vertente eugenista é responsável pelas recorrentes tentativas de anulação relacionada ao que é contrário ao seu modelo, ao que é diverso, plural. Nessa perspectiva, Nascimento (1978) afirma que a cultura africana

[...] posta de lado como simples folclore se torna um instrumento mortal no esquema de imobilização e fossilização dos seus elementos vitais. Uma sutil forma de etnocídio. Todo o fenômeno se desenrola envolto numa aura de subterfúgios, e manipulações, que visam mascarar e diluir a sua intenção básica, tornando-o ostensivamente superficial. (NASCIMENTO, 1978, p. 119).

A educação possui um papel crucial na desconstrução eurocêntrica do ensino, bem como na implementação de propostas que visem à adoção das contribuições africanas e da diáspora africana, embasando não apenas a própria cultura africana, mas também o processo de imigração e suas consequências que resultaram em uma redefinição identitária e, ademais, para além da proposta africana, a ancestralidade e a cultura indígena por trás de um senso comum folclorizado, ocupando lugar efetivo como protagonistas da história, da cultura, da diversidade e da economia brasileira. É necessário, assim, reformular a educação, para além das diferenças e dos preconceitos. Munanga e Gomes (2006) ainda mencionam:

Aprendemos, desde crianças, a olhar a diversidade humana [...] a partir das particularidades: diferentes formas de corpo, diferentes cores de pele, tipos de cabelo, formato de olho, etc. Contudo, como estamos imersos em relações de poder e de dominação política e cultural, nem sempre percebemos que aprendemos a ver as diferenças e as semelhanças de forma hierarquizada: perfeições e imperfeições, beleza e

feira, superioridade e inferioridade. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 178).

É importante repensarmos as motivações educacionais subjacentes, entendendo que não há como separarmos ensino de sociedade, aprendizado de indivíduo, ciência de comunidade. O conhecimento está atrelado à vida e é impossível avançarmos, elencando-os como áreas individuais, pois essa categorização é o que alimenta uma estrutura escolar falida. Assim, segundo a *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency – EACEA* (2012),

[...] a educação para a cidadania refere-se aos aspetos da educação escolar que visam preparar os estudantes para se tornarem cidadãos ativos, assegurando que dispõem dos conhecimentos, competências e atitudes necessários para contribuir para o desenvolvimento e o bem-estar da sociedade em que vivem. Trata-se de um conceito amplo, que engloba não só o ensino e a aprendizagem na aula, mas também as experiências práticas adquiridas através da vida escolar e das atividades desenvolvidas na sociedade em geral. (EACEA, 2012, p. 9).

De acordo com Gevehr e Alves (2016), a Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil em todas as instituições escolares, contemplando do Ensino Fundamental ao Ensino Médio (BRASIL, 2003), embarca no propósito de descolonização do conhecimento, trocando a proposta eurocêntrica por uma que possibilite desnaturalizar desigualdades, ressignificando e promovendo outras visões de mundo, favorecendo enxergar o negro como sujeito ativo na construção histórica. Consoante os autores,

[...] a alteração da LDB, proposta pela Lei 10.639/2003, dá início a uma nova abordagem sobre a diversidade cultural no ambiente escolar. Anteriormente a esta determinação, o currículo de história abordava a cultura afro-brasileira e africana na perspectiva do negro escravo, submisso ao senhor de engenho – aspecto que hoje ainda é identificado em currículos escolares e materiais didáticos. Nesse sentido, é fundamental lembrar que a história do negro no Brasil não se resume à escravidão. Este foi um grande episódio. Porém, limitar a identidade do negro afro-brasileiro e africano apenas a este acontecimento é ignorar toda sua historicidade sua matriz cultural, que contribuiu para a formação da cultura do nosso país e do ser brasileiro. (GEVEHR; ALVES, 2016, p. 18).

Desse modo, compreendemos a importância de uma educação livre da formatação eurocêntrica, que possa trabalhar o ensino de maneira inclusiva, correspondente e abrangente, visando, para além dos conteúdos, a formação de sujeitos políticos e a construção de sua identidade étnica, promovendo, assim, a tão almejada transformação social. Para Teixeira (1996):

O direito à educação faz-se um direito de todos porque a educação já não é um processo de especialização de alguns para certas funções na sociedade, mas a formação de cada um e de todos para a sua contribuição à sociedade integrada e nacional, que se está constituindo com a modificação do trabalho e do tipo de relações humanas. (TEIXEIRA, 1996, p. 60).

Metodologia

Entendemos a relevância da construção do conhecimento por meio da análise criteriosa da temática, da identificação do lugar dos interlocutores, da compreensão não só do objeto de estudo, como também dos detalhes, do meio em que ocorre, das situações contextualizadas. Assim sendo, a proposta, neste texto, vai além de especificarmos resultados, porque preocupamo-nos com o trajeto e, mais ainda, com tornar-se auxílio e ferramenta para a continuidade de outras pesquisas.

O olhar do pesquisador precisa alcançar para além dos fatos; é uma busca interpretativa do conhecimento, o enxergar cognoscitivo é o que fornece ao investigador a amplitude de dados que

formam uma rede instrutiva, repleta de informações, que unidas nos trazem a oportunidade de conhecer (GHEDIN; FRANCO, 2008).

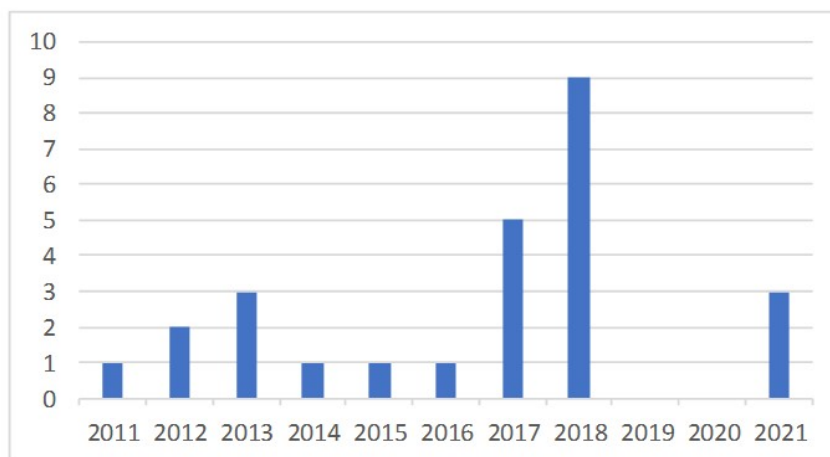
Quando o estudo é de caráter descritivo e o que buscamos é o entendimento de fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada (GODOY, 1995). Desse modo, a metodologia utilizada nesta pesquisa é de cunho qualitativo, uma vez que os objetos de estudo da área da Educação, mais precisamente das relações étnico-raciais, implicam relações humanas. Assim sendo, todas as características do contexto exercem papel crucial na formulação do trabalho e, desse modo, a metodologia qualitativa apresenta recursos que abarcam precisamente tais ideais.

Nosso trabalho teve como principal intuito compreender como as pesquisas da área da Educação abordam o tema das relações étnico-raciais. Utilizamos os procedimentos de revisão bibliográfica inspirados em estratégias da Análise de Conteúdo propostas por Bardin (2011). A seleção dos artigos foi realizada na plataforma SciELO, uma biblioteca eletrônica com acervo selecionado que conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). As palavras-chave para a busca foram: Relações étnico-raciais, ensino, educação e livro didático. Foram encontrados 30 artigos referentes à temática, abrangendo áreas diversas. Não aplicamos nenhum outro filtro na busca. Apenas quanto ao ano de publicação, foram delimitados os artigos publicados até o ano de 2021, com uma atualização nas buscas até final de março de 2022. Os artigos publicados em 2022 não foram considerados, pois trata-se de um ano em curso e muitos periódicos não atualizaram suas publicações para este ano. Dos 30 artigos, 26 foram elegíveis para a pesquisa¹, visto que eles apresentarem relação direta com as questões étnico-raciais no âmbito da Educação.

Resultados e análise

Foi possível observarmos que as produções ocorreram a partir de 2011 e que o ano que mais apresentou publicações dentro do espectro da pesquisa foi o de 2018 com nove artigos. Em seguida, temos o ano de 2017 com cinco publicações, as quais, em sua maioria, apresentam uma proposta investigativa frente à implementação da Lei Nº 10.639/2003, seus impactos e seus resultados na educação. O Gráfico 1 apresenta essa distribuição.

Gráfico 1 – Distribuição da produção por ano



Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

¹ Ver os artigos selecionados no Apêndice deste artigo.

A distribuição da produção por ano ilustrada nesse gráfico aponta para um movimento oscilatório, no qual é perceptível que, entre os anos de 2011 e 2012, a produção se apresenta de maneira discreta; em 2013, há uma pequena elevação; entre 2014 e 2016, volta a decair; e somente em 2017 e 2018, é que o nível de produção volta a subir e alcança um de seus maiores picos, zerando em 2019 e 2020. Considerando que, em 2013, se completaram dez anos da Lei Nº 10.639/2003, e que uma quantidade significativa de trabalhos contemplou aspectos do quesito marco legal, podemos subentender que o respectivo aumento se deu em virtude da relevância da data e as possíveis repercussões dessa Lei. Entre 2017 e 2018, os índices voltaram a aumentar. Desse modo, podemos pensar na questão da implementação da Lei Nº 12.711, em 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, com prazo para organização frente às instituições até 2016 (BRASIL, 2012). Supondo que, em 2017 e 2018, já haveria subsídios suficientes para o desenvolvimento de pesquisas na área envolvendo o tema, podemos subentender que o aumento significativo de produções tenha se dado por esse motivo.

Em relação aos contextos das pesquisas de que tratam os artigos (Gráfico 2 a seguir), foi possível notarmos que trabalhos voltados às “Políticas Afirmativas” e à “Formação de Professores” apresentaram maior ocorrência, com seis e cinco trabalhos respectivamente. Fazendo a relação com o gráfico anterior, no qual destacamos a hipótese do aumento de produções relativas à implementação de leis envolvendo ações afirmativas, podemos relacionar a alta desses trabalhos com os desafios a serem enfrentados perante as políticas afirmativas. Percebemos, frente a isso, o desenvolvimento de pesquisas que visam a compreender quais são as necessidades dos profissionais na área da Educação em relação às Leis Nº 10.639/2003 e Nº 12.711/2012.

A categoria denominada “Políticas de ação afirmativa” abarca discussões sobre políticas de identidade dentro de contextos educacionais. Vale alertarmos sobre as problemáticas advindas da falta de políticas de permanência, a importância da adoção destas e a avaliação do desempenho de políticas já instauradas como, por exemplo, as cotas no ensino. Já a “Formação de professores” é a categoria que apresenta discussões frente à necessidade de melhor estruturação perante o tema das relações étnico-raciais, a dificuldade dos docentes em incorporar a temática em suas disciplinas bem como em incorporá-la ao aprendizado dos alunos. É perceptível a insatisfação com a própria formação docente, a qual não fornece subsídios aos professores para atuarem com segurança frente às relações étnico-raciais.

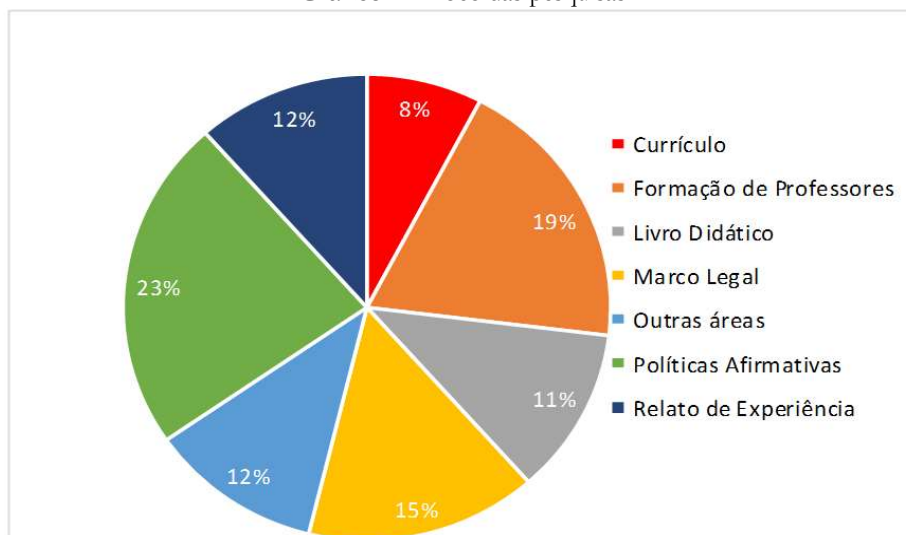
A categoria denominada “Marco legal” corresponde a pesquisas voltadas à avaliação do processo de instauração da Lei Nº 10.639/2003, ressaltando as dificuldades enfrentadas por profissionais da educação frente ao processo de adaptação, pontos negativos e positivos e um apanhado da luta histórica para a implementação dessa Lei. Quatro trabalhos foram elencados dentro dessa categoria.

“Livro didático” é a categoria que traz uma avaliação de como os livros didáticos apresentam o tema das relações étnico-raciais. Apontando a permanência de uma imagem ainda depreciativa do sujeito negro em relação ao branco, essa categoria demonstra que, apesar da implementação da Lei Nº 10.639/2003, a educação está longe de perder seu caráter eurocêntrico. Três trabalhos foram elencados dentro dessa categoria.

A categoria “Relato de Experiência” corresponde a pesquisas voltadas a contar, de maneira mais detalhada, a vivência de professores em relação ao tema das relações étnico-raciais. Esses trabalhos apresentam estratégias de como os profissionais da educação desenvolveram sua prática para abordarem as relações étnico-raciais. Três trabalhos foram elencados dentro dessa categoria.

A categoria “Outras Áreas” apresentou três pesquisas que ressaltaram como as relações étnico-raciais são abordadas em âmbitos como a Saúde, a Psicologia e o Serviço Social. Já “Currículo” é uma categoria que traz reflexões frente às modificações que devem ocorrer nos conteúdos escolares para uma melhor abordagem do tema das relações étnico-raciais. Foram também avaliadas as contribuições da construção curricular para o enfrentamento e o combate ao racismo e a outras formas de violência e opressão. Dois trabalhos foram elencados dentro dessa categoria.

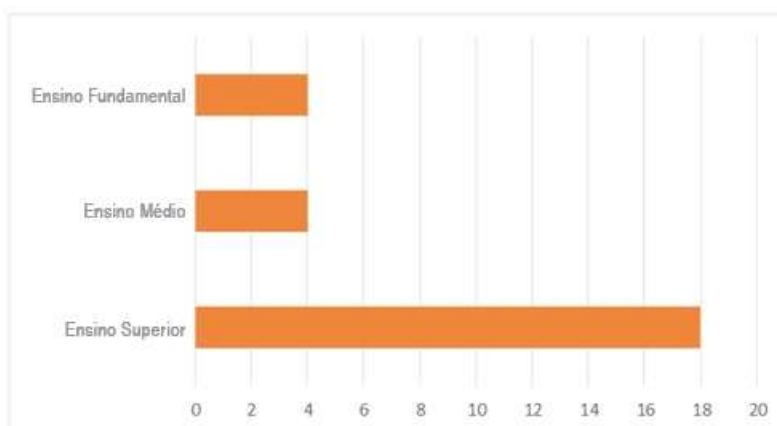
Gráfico 2 – Foco das pesquisas



Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao observarmos o espaço para os quais as pesquisas analisadas estavam voltadas, elencamos os seguintes contextos: Ensino Superior, sobre o qual houve uma maior produção com o total de 18 trabalhos, apresentando pesquisas voltadas ao estágio docente de cursos de Graduação e revisão bibliográfica; o Ensino Médio contou com quatro trabalhos; e o Ensino Fundamental também com o total de quatro trabalhos, sendo três deles referentes aos anos iniciais e um aos anos finais. O Gráfico 3 apresenta essa distribuição de artigos.

Gráfico 3 – Contexto de interesse das pesquisas



Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

A distribuição referente ao contexto de interesse das pesquisas apresentou maior produção quanto ao Ensino Superior, no qual os trabalhos abordavam questões como estágio docente, revisão de autores dentro da área das relações étnico-raciais, bem como experiências na academia.

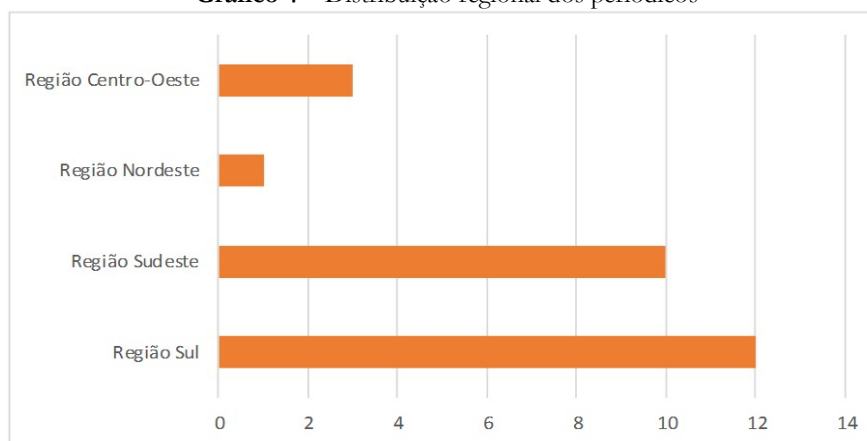
Nos contextos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, ocorreram trabalhos voltados a relatos de experiência de professores frente ao tema e suas táticas de transposição didática, demonstrando as dificuldades e suas possíveis resoluções, ao se tratar da realidade presente nas escolas públicas.

Com base nessa distribuição, é possível percebermos que o Ensino Superior tem apresentado maior interesse em desenvolver pesquisas envolvendo as questões étnico-raciais em relação à Educação Básica. Estaria o ambiente acadêmico promovendo mais questionamentos, devido aos discentes, ali dentro, enxergarem, com mais facilidade, o desnivelamento frente a quem está ocupando esses espaços? A Educação Básica estaria abitolada demais em apenas implementar o tema na ementa? Seria o Ensino Superior o auge da percepção da desigualdade na educação? Estariam os sujeitos da Educação Básica perdidos quanto aos locais que são seus por direito, sendo guiados por professores que também estão perdidos quanto a sua própria formação? Estes também seriam um dos fatores contribuintes para a evasão escolar e, conseqüentemente, para a movimentação no Ensino Superior quanto à investigação das relações étnico-raciais?

A metodologia utilizada não foi mencionada em grande parte dos trabalhos e em apenas dez deles a metodologia utilizada foi descrita. Essa questão também foi observada quanto às estratégias de análise de dados implementadas, nas quais poucas pesquisas, apenas oito, mencionaram de fato o método de análise utilizado. Subentendemos, assim, que, devido à temática das relações étnico-raciais, apesar de ser um campo novo e complexo, ainda não há um grupo de metodologias de pesquisa e de análise de dados consagrado. As vertentes do tema ainda estão sendo propostas, há escassez de produção e muito ainda precisa ser contestado, desenvolvido, criado.

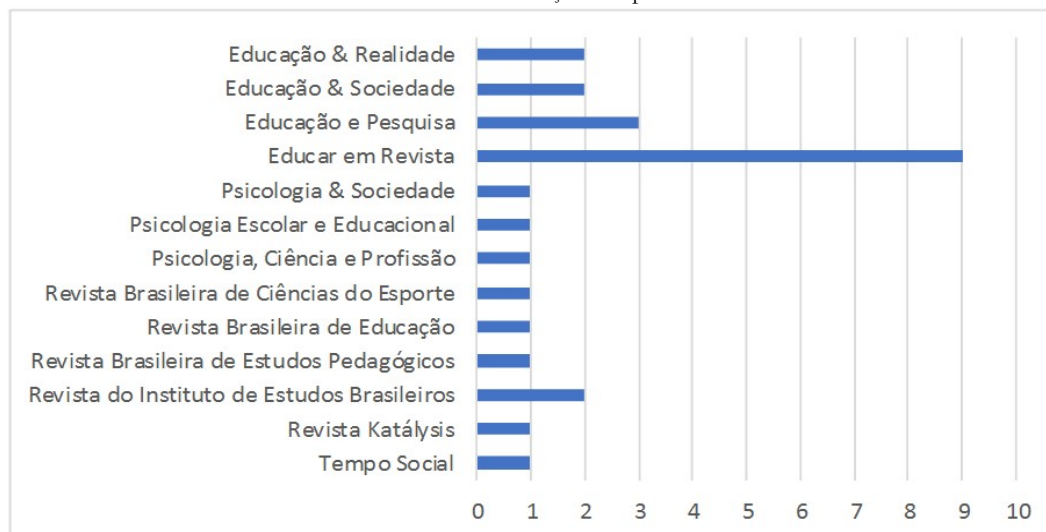
Os periódicos encontram-se distribuídos em todas as regiões brasileiras (Sudeste, Nordeste, Centro-Oeste e Sul), com exceção da região Norte, conforme indica o Gráfico 4. A maior incidência de produções foi encontrada nas regiões Sudeste e Sul; já as regiões Centro-Oeste e Nordeste apresentaram um índice mais baixo.

Gráfico 4 – Distribuição regional dos periódicos



Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Podemos analisar que os periódicos que mais apresentam produções na temática das relações étnico-raciais são: Educar em Revista, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), com nove trabalhos; Revista Educação e Pesquisa, da Universidade de São Paulo (USP), apresentando três trabalhos; e Educação & Realidade, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Educação & Sociedade, da Universidade de Campinas (Unicamp), e Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, também da USP, com duas produções cada. As demais revistas apresentaram apenas um trabalho cada. Essa distribuição encontra-se no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Distribuição em periódicos

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

De acordo com os resultados observados, é possível concluirmos que o tema relações étnico-raciais, apesar de amplo, ainda é pouco estudado. Dentro do âmbito da educação, as pesquisas voltam-se expressivamente à implementação da Lei Nº 10.639/2003, a qual, mesmo atrelada à formação de professores, ao livro didático e ao currículo, por exemplo, se mostra uma abordagem ainda restrita no que se refere à amplitude das relações étnico-raciais.

Para além das categorizações, aprofundamos a análise com base nos resumos apresentados por cada um dos trabalhos, buscando encontrar informações mais específicas quanto aos seus contextos de produção e implicações teórico-práticas. Assim, recortamos as unidades de registro relacionadas ao tema, agrupando-as conforme as unidades de contexto (BARDIN, 2011), que se constituem em categorias mais amplas criadas durante a Análise de Conteúdo. O Quadro 1 apresenta essa categorização.

Quadro 1 – Categorização das unidades de registro na AC

Unidades de registro	Unidades de contexto
Identidade étnica; Políticas de ação afirmativa; Políticas de permanência; Negros e indígenas no ingresso da Pós-Graduação.	Ascensão
Personagens negros; Exclusão e inclusão; Crianças marginalizadas; Desigualdade; Negros no espaço acadêmico; Desigualdades raciais no acesso à educação; Racismo e discriminação.	Ausências
Marginalização do negro; Desnaturalizando preconceitos e estereótipos; Diversidade e diferença na educação.	Desconstruções
Valores civilizatórios afro-brasileiros; Compreensão e valorização da diversidade humana; Mundos vividos e imaginados; Valores etnocêntricos.	Fontes de subversão
História e cultura afro-brasileira e africana; Interculturalidade; Ensino das relações étnico-raciais; Formação de professores e relações étnico-raciais; Prática pedagógica de trabalho com as relações étnico-raciais; Educação das relações étnico-raciais; Práticas antirracistas.	Formação
Possibilidades; Sucesso e fracasso escolar; Construção de caminhos; Enfrentamento do racismo.	Perspectivas

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

A categoria “Ascensão” relaciona-se ao esforço de reconhecimento e de valorização dos distintos grupos étnicos. O processo de ascensão advém do reconhecimento e da compreensão de pertencimento a um grupo racial ou étnico, mediante a construção social, cultural e política. Contudo, devido à toda a carga negativa atribuída ao negro pela sociedade, enxerga-se como

caminho para a ascensão livrar-se de suas origens, seguindo o caminho do embranquecimento como forma de garantia para a aceitação social e seus avanços.

Segundo Figueiredo (1998), é a busca pela sua real identidade, o reconhecimento de sua negritude que possibilitam o indivíduo a ascender socialmente. Seguindo o viés do embranquecimento, não evidenciamos desigualdades, e é a partir da compreensão étnica que enxergamos os direitos. A partir deles, percebemos necessidades como de políticas de ação afirmativa e de permanência que promovam a ascensão de negros e de indígenas na educação, em todos os seus níveis, bem como na sociedade.

As características das situações relatadas nos artigos demarcam “Ausências” em um sistema que institucionaliza as desigualdades. Essa categoria está associada à desigualdade social, em outras palavras, um dos alicerces responsáveis por manter uma estrutura discriminatória, que favorece a exclusão de grupos sociais em situação de vulnerabilidade. A educação torna-se o único meio de transformação para essa realidade; entretanto, o eurocentrismo presente em nosso sistema educacional, em conjunto a um Estado omissivo, desfavorece o ideário da inclusão. É preciso considerarmos que

[...] a escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo; um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo. O diferencial é de 2,3 anos. Apesar da escolaridade de brancos e negros crescer de forma contínua ao longo do século, a diferença de 2,3 anos de estudos entre jovens brancos e negros de 25 anos de idade é a mesma observada entre os pais desses jovens. E, de forma assustadoramente natural, 2,3 anos é a diferença entre os avós desses jovens. Além de elevado o padrão de discriminação racial expresso pelo diferencial na escolaridade entre brancos e negros, mantém-se perversamente estável entre as gerações. (HENRIQUES, 2001, p. 26).

Segundo Gomes (2017), a percepção dessas ausências leva-nos a um processo de questionamento, o qual pode ser um caminho para se promover mudanças. A Sociologia das ausências, inspirada por Boaventura de Sousa Santos (2004), demonstra que aquilo que não existe é, na realidade, elaborado como não existente. O objetivo dessa Sociologia é justamente transformar as ausências em presenças. O cenário configura-se, assim, como uma ideia de não crer no que existe, ausências, que resulta no aumento da quantidade de crianças marginalizadas, bem como a uma configuração didática excludente no quesito representatividade (ausência de personagens negros, cultura, história), além de espaços educacionais que apontam cada vez mais uma discrepância crescente perante o acesso à educação, desde o ensino básico até o acadêmico.

A categoria “Desconstruções” está relacionada a um esforço intenso voltado ao esvaziamento das fontes de preconceitos e de marginalização. Segundo Silva (1995), existe uma estratégia educacional muito bem arquitetada, pautada no racismo, que propõe a eliminação do negro, retirando sua imagem de cena na grande maioria das vezes e, em alguns momentos, apontando para uma certa evidência, porém de maneira marginalizada.

Apresentar o segmento negro como minoritário [...] para ocultar a sua presença majoritária nos estratos sociais mais baixos, bem como acentuar sua presença apenas nos papéis ou funções estigmatizadas na sociedade. Seria também uma forma de justificar a sua ausência na participação do poder político e econômico do País. (SILVA, 1995, p. 22).

Para Silva (1995), o respeito em relação às diferenças depende da reciprocidade advinda da igualdade das relações. Entretanto, quando tratamos de um sistema que se baseia na exploração do outro, promovemos uma ideologia justificadora tanto da opressão quanto da inferiorização. Estas possuem o intuito de silenciamento e de destruição desses indivíduos, resultando na subordinação.

Assim sendo, os profissionais da educação necessitam partir de um viés de desconstrução, desnaturalizando preconceitos e estereótipos, reconhecendo que a diversidade e a pluralidade de uma nação não devem ser justificativas do ambiente escolar para diferenças educacionais, mas, sim, a necessidade da desconstrução de uma educação eurocêntrica e colonizadora.

A categoria “Fontes de subversão” representa os conteúdos necessários para construirmos alternativas, os quais podem ser encontrados no próprio conjunto. O caminho para alcançarmos a verdadeira transformação social e educacional com base nas relações étnico-raciais pauta-se na proposta de valorização, iniciando-se pelo reconhecimento da diversidade humana, conhecendo outros valores para além dos impostos por uma sociedade racista e percebendo as discrepâncias entre a realidade e a imaginação de mundos socialmente divididos. Segundo Gomes (2012):

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. Quais são as respostas epistemológicas do campo da educação a esse movimento? Será que elas são tão fortes como a dura realidade dos sujeitos que as demandam? Ou são fracas, burocráticas e com os olhos fixos na relação entre conhecimento e os índices internacionais de desempenho escolar? (GOMES, 2012, p. 99).

Trabalharmos os valores civilizatórios, afro-brasileiros bem como os etnocêntricos é resgatarmos tudo que nos foi impresso por nossa ancestralidade, os quais estão presentes na memória, nos costumes, na nossa música, ciência, literatura, gastronomia, religião. É o reencontro com nossa identidade afrodescendente, é seu reconhecimento bem como sua valorização.

A categoria “Formação” está voltada à formação de professores e à sua prática pedagógica transformadora. A formação de professores no tocante às relações étnico-raciais apresenta-se de maneira insatisfatória para grande parte dos profissionais da educação. Podemos notar que, para além da implementação da Lei Nº 10.639/2003, é necessário prepararmos educadores, de forma que enxerguem o marco legal não como um cumprir de obrigações. É necessária uma formação de professores que promova transformações e releituras.

A necessidade (e a obrigatoriedade) de trabalharmos a temática racial em uma sociedade racialmente desigual como a brasileira acaba por revelar (e desvelar) tensões, conflitos, resistências (de naturezas sociais, políticas e pedagógicas), que dificultam a efetiva implementação do que é determinado nos parâmetros legais. É necessário, segundo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana,

[...] colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais, com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária. (BRASIL, 2013, p. 19).

A história e a cultura afro-brasileira e africana não devem se resumir ao período de escravidão, assim como a interculturalidade não deve ser um empecilho aos educadores, mas, sim, uma das formas de impulsionar a transposição didática para as relações étnico-raciais. É possível desenvolvermos práticas pedagógicas de trabalho com essa temática, a partir do momento em que enxergamos a necessidade e o impacto das relações étnico-raciais para a sociedade. Como aponta Figueiredo (2011):

Reconhecer a enorme diversidade cultural, política e social africana é urgente e necessária. Negá-la equivale a desacreditar a capacidade e a própria humanidade dos africanos e de seus descendentes nas Américas. Afinal de contas, em todos os lugares onde a humanidade fez história, a pluralidade foi a regra. Não há motivo para pensar que na África teria sido diferente. (FIGUEIREDO, 2011, p. 15).

A categoria “Perspectivas” representa possibilidades que podem, ou não, se concretizar; não estão dadas, mas demandam ação. O tema das relações étnico-raciais possui uma amplitude considerável, o que abre caminho para distintas possibilidades de ensino bem como a construção de caminhos, visto que não é possível trabalharmos as questões étnico-raciais sem a proposta de desconstrução da base eurocêntrica da educação. Esta diz muito sobre o sucesso e o fracasso escolar, refletindo no espectro do fracasso de grupos sociais menos favorecidos que ainda lutam em prol da perspectiva de uma educação possível, inclusiva e norteadora, frente às questões raciais e sociais.

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, sobre a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos/as bem como sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. No entanto, é importante apontarmos haver alguma mudança no horizonte. A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento (GOMES, 2012, p. 102).

Considerações finais

O levantamento bibliográfico desenvolvido conferiu visibilidade quanto à produção de trabalhos de pesquisa na temática das relações étnico-raciais, mostrando-nos o quanto suas questões são significativas para o desenvolvimento de uma educação mais justa, assim como para a formação de cidadãos críticos, ativos e mais humanos. Percebemos, ainda, pelos resultados apontados nos artigos analisados, uma nítida dificuldade de adaptação por parte dos professores bem como do ambiente escolar como um todo. Tratando-se do tema das relações étnico-raciais, a principal queixa encontrada foi a falta de subsídios na formação de professores, um fato que colabora para que os docentes não saibam como abordar essa temática em suas disciplinas.

Esse é um fator importante para que os periódicos de modo geral se atentem no sentido de como as produções referentes às relações étnico-raciais vêm se desenvolvendo. Há espaço suficiente para essas produções? Com que frequência um periódico da área da Educação promove chamadas mais abrangentes no sentido de abarcar etnia, cultura e raça? Ou mesmo as próprias relações étnico-raciais no âmbito escolar como requisito urgente para a formação docente? Quanto de pluralidade os periódicos brasileiros estão utilizando para colaborar amplamente com a formação de seus leitores?

Notamos, também, o quanto esse tema está extremamente ligado aos marcos legais, relacionados à Lei de Cotas Nº 12.711/2012, assim como a que estabelece obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, a Lei Nº 10.639/2003. As discussões dos trabalhos envolvem tais pautas em praticamente todas as categorias que analisamos nesta pesquisa.

Como se dão as relações étnico-raciais para além dos marcos legais? Quais são as possibilidades de abordagens para esse tema? É possível tratar essa temática dentro da educação

não formal? As propostas de transposição didática na formação de professores são atuais? Quais as propostas para um trabalho social em comunhão com a comunidade escolar? Isso nos leva a refletir sobre o grande desafio que temos pela frente. Enfrentarmos mais de 500 anos de uma reprodução única da versão dos fatos não é algo simples de solucionarmos. De acordo com Jesus e Miranda (2012), precisamos compreender que, por mais que a Lei Nº 10.639/2003 tenha sido alcançada em 2003, ainda estamos distantes de um processo de sua implementação. Nesse sentido, não é impossível compreendermos a necessidade de reestruturação educacional.

Nogueira (2012) salienta a necessidade de, para além da Lei, e a partir dela, promovermos a criação de mecanismos bem como de processos de reflexão para respeitarmos as diferenças, por meio da diversidade de narrativas, de outras lógicas e, conseqüentemente, de outras epistemologias no currículo. Certamente a proposta de uma política de cunho confrontacional, em outras palavras, que sinalize silenciamentos e invisibilização histórica, na área da Educação, necessita de uma urgente transformação epistemológica.

Compreendemos, assim, que as contribuições deste trabalho propõem uma reflexão quanto às linhas de produção científica que estão sendo abordadas repetidamente dentro da área das relações étnico-raciais frente à educação, como forma de nos fazer pensar no leque de possibilidades a serem trabalhadas especialmente nos cursos de formação de professores, extremamente importantes e necessárias para uma educação social antirracista e humana.

Referências

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- 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 12.711, de 29 agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 18 maio 2022.
- 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**. Brasília: SECAD; SEPPPIR, 2013. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/plano.pdf>. Acesso em: 18 maio 2022.
- CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2006.
- DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>
- EACEA. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. **Citizenship education in Europe**. Brussels: EACEA, 2012.

FEFFERMANN, M. A luta contra o genocídio da juventude negra: reflexões sobre a realidade brasileira. *In*: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA, 29. 2013, Santiago. **Anais** [...]. Santiago: Universidad Alberto Hurtado, 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8993046-A-luta-contr-o-genocidio-da-juventude-negra-reflexoes-sobre-a-realidade-brasileira.html>. Acesso em: 19 maio 2022.

FIGUEIREDO, Â. **Novas elites de cor**: Estudos sobre profissionais liberais negros de Salvador. 1998. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1998.

FIGUEIREDO, F. B. **História da África**. Parte integrante do Curso de Formação para Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras. Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2011.

GEVEHR, D. L.; ALVES, D. Educação étnico-racial na escola: a Lei 10.639/2003 e os desafios da interdisciplinaridade para além das aulas de história. **Revista Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 2, p. 17-30, jul./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.17058/agora.v18i2.8294>

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa - tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, p. 20-29, 1995. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>

GOMES, J. B. B. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**: o direito como instrumento de transformação social. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. São Paulo: FEUSP; Editora 34, 2005.

HENRIQUES, R. M. **Desigualdade racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Texto para discussão n. 807. Brasília: IPEA, 2001.

JESUS, R. E.; MIRANDA, S. A. O Processo de Institucionalização da Lei nº 10.639/03. *In*: GOMES, N. L. (org.). **Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; Unesco, 2012. p. 49-70.

MOORE, C. **Racismo e sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. A resistência negra: das revoltas ao movimento negro contemporâneo. *In*: MUNANGA, K.; GOMES, N. L. (org.). **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006. p. 106-137.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NOGUERA, R. Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n. 18, p. 62-73, maio/out. 2012. DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i18.4523>

SANTOS, B. S. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *In*: SANTOS, B. S. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SILVA, A. C. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CEAO/CED, 1995.

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1996.

Apêndice – Bibliografia analisada

ARENA, D. B.; LOPES, N. R. PNBE 2010: personagens negros como protagonistas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1147-1173, 2013.

BINS, G. N.; MOLINA NETO, V. Mojuodara: uma possibilidade de trabalho com as questões étnico-raciais na educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 39, n. 3, p. 247-253, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2017.02.009>

CARVALHO, I. B.; CASTRO, A. C. Currículo, racismo e o ensino de Língua Portuguesa: as relações étnico-raciais na educação e na sociedade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 133-151, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017156888>

CINTRA, É. D.; WELLER, W. Jovens negras no Ensino Médio público e privado: leituras interseccionais sobre suas vivências e percepções do racismo. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e76051, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76051>

COELHO, M. C.; COELHO, W. N. B. Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores! **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77098, p. 1-25, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77098>

COELHO, W. N. B. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 97-122, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57233>

DIAS, T. L. S.; SOUZA, R. S. Tessitura e subsídios de um produto literário infantojuvenil para o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 102, n. 261, p. 376-397, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i261.4260>

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. 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**, Curitiba, v. 29, n. 47, p. 19-33, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100003>

GOMES, N. L.; RODRIGUES, T. C. Resistência democrática: a questão racial e a Constituição Federal de 1988. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 928-945, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018200256>

GONÇALVES, R. Quando a questão racial é o nó da questão social. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 514-522, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-02592018v21n3p514>

MEDEIROS, A. B. Pobreza, relações étnico-raciais e cotidiano escolar: narrativas do viver. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 167-189, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000100010>

MIRANDA, S. F. Políticas de identidade no contexto da discussão racial: a academia negra no Brasil. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 29, p. 1-11, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29i171201>

MÜLLER, T. M. P. As pesquisas sobre o “estado do conhecimento” em relações étnico-raciais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 62, p. 164-183, 2015. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i62p164-183>

- MÜLLER, T. M. P. Livro didático, Educação e relações étnico-raciais: o estado da arte. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 77-95, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57232>
- MEINERZ, C. B. Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 59-77, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623661184>
- REGIS, K.; BASÍLIO, G. Currículo e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 33-60, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57229>
- RODRIGUES, T. C.; ABRAMOWICZ, A. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100002>
- SANTANA, M. M.; LUZ, I. M.; SILVA, A. M. M. Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 97-110, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100008>
- SANTOS, A. O.; SCHUCMAN, L. V.; MARTINS, H. V. Breve histórico do pensamento psicológico brasileiro sobre relações étnico-raciais. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, n. esp., p. 166-175, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500012>
- SENKEVICS, A. S. Contra o silêncio racial nos dados universitários: desafios e propostas acerca da Lei de Cotas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-23, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844182839>
- SILVA, M. A. B.; AZEVEDO, C. Desigualdades educacionais e letramento. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-19, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844171299>
- SILVA, P. V. B.; BORBA, C. A. Políticas Afirmativas na Pesquisa Educacional. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 151-191, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.58095>
- SILVA, P. B. G. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 123-150, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.58097>
- SULEIMAN, B. B. Psicologia e Ensino das Relações Étnico-Raciais: uma experiência na formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 369-372, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182809>
- SILVA, G. M. D. Ações afirmativas no Brasil e na África do Sul. **Tempo Social**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 131-165, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702006000200007>
- SILVA, R.; TOBIAS, J. S. A educação para as relações étnico-raciais e os estudos sobre racismo no Brasil. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 65, p. 177-199, 2016. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i65p177-199>

Recebido em 10/08/2021

Versão corrigida recebida em 11/05/2022

Aceito em 12/05/2022

Publicado online em 28/05/2022