



O CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: A LEI 11.645/08 COMO POLÍTICA PARA UMA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

Yara Marques Lima ¹

Ana Clara de Castro Lopes ²

RESUMO

A educação escolar brasileira perpassa por um cenário de várias mudanças curriculares, buscando a estruturação do seu ensino. Quando nos referimos a questão étnico-racial dentro dessa educação, ainda encontramos barreiras, principalmente no campo epistemológico, para ofertar uma educação pautada em uma sociedade multicultural e pluriétnica. Assim, o objetivo desse artigo é apresentar a lei 11.645/08 como uma política que proporciona um caminho e/ou direcionamento para construir, através da educação, uma sociedade mais igualitária, combatendo as diferentes formas de opressão. Para tal feito, no primeiro momento se faz um percurso histórico do cenário educacional no Brasil, destacando as reformas educacionais que ocorreram, após isso, abordamos a questão racial no Brasil, a discussão em torno da lei e a tentativa de apresentar a construção de uma ruptura na construção do conhecimento europeu, pautado através de autores e autoras negras (SOUZA, 1983; MUNANGA, 2015; BICUDO, 2010; NASCIMENTO, 1978; GOMES, 2012; RAMOS, 1996) que proporcionam outros olhares sobre a produção do conhecimento. É inegável que a construção da cultura nacional contribuiu para um cenário de tentativa de invisibilização e de silenciamento das vozes negras, mas é imprescindível notar como essas vozes ecoam e resistem. Dessa forma, o artigo busca um debate inicial sobre a discussão étnico-racial no contexto educacional brasileiro com a pretensão de romper saberes eurocêntricos, buscando ofertar novos olhares que existem e (re)existem.

Palavras-chave: Educação racial; Lei 11.645/08; Política educacional.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira, no que se refere a educação pública, possui um cenário de muitas reformas educacionais e curriculares. Pensar esse contexto educacional também nos leva a pensar a estruturação da sociedade brasileira que é marcada por contextos políticos conturbados e políticas públicas com pouca demanda de apuração de suas aplicabilidades empíricas. Diante de um país em que por muito tempo acreditou que sua sociedade se constituía como uma

¹ Doutoranda em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará - UFC; yaramarques17@gmail.com;

² Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará - UECE; clara.castro@aluno.uece.br.

*democracia racial*³ e foi responsável pelo silenciamento e apagamento histórico de pessoas negras e indígenas, corrobora por pensarmos como o âmbito da educação caminha, visualizando quais autores e autoras, quais conhecimentos e noções de mundo são perpassados aos estudantes.

Foi preciso a demanda popular, principalmente de pessoas negras envolvidas em movimentos negros, como por exemplo o Movimento Negro Unificado (MNU)⁴, e pessoas simpatizantes da causa, cobrando os governantes do país sobre quando os estudos da história e cultura afro-brasileira estariam dentro dos currículos escolares, para que alguma medida fosse adotada. Todavia, o conhecimento científico nas universidades que contribuem na formação docente, é, em sua maioria, pautado em matrizes eurocêntricas. Considerando a construção desse conhecimento científico e da construção de quem é considerado sujeito, ser, Quijano (2005) nos traz o conceito de colonialidade do poder, a partir do qual compreende que há constituição de um poder mundial capitalista, moderno/ colonial e eurocêntrico que se consolida a partir da ideia de raça, que subalterniza todos os povos e põe a Europa como centro produtor hegemônico do conhecimento, de modo a, ser majoritariamente, esse conhecimento que é considerado válido e científico e é amplamente difundido nas universidades e escolas.

Não somente no campo educacional, mas toda sociedade brasileira é marcada por relações raciais conflituosas. O processo de miscigenação em nossa sociedade foi marcado por diversas tentativas de harmonizar as relações raciais presentes nesse processo. Não foi algo romantizado, como alguns autores apontam⁵, mas foi um processo doloroso que tem suas marcas e feridas entranhadas na estrutura de toda a sociedade. Desde o fim do período escravagista, não houve políticas para (re)colocar a população ex-escravizada e seus descendentes no seio da sociedade. Pelo contrário, foi preferível distanciá-los e segregá-los em espaços nos quais não participassem da política, do meio social e cultural. Ao longo da história, suas manifestações culturais foram discriminadas, abolidas e apropriadas, se transformando em pertencentes à cultura hegemônica, pertencente a classe dominante, para ser aceita⁶.

³ A *democracia racial* no Brasil nunca se constituiu de fato, por isso a nomenclatura ao qual se refere é o *mito da democracia racial*, pois é evidente que a sociedade brasileira é marcada por discriminações, preconceitos e racismo. Com isso, as políticas para deter esse cenário que se instaurou desde o processo de colonização brasileira, não foram abordadas, pois o acreditava-se na convivência harmônica entre os diferentes povos.

⁴ O Movimento Negro Unificado foi articulado em 1978, período da ditadura militar, buscando o fim da violência policial e ao fim da discriminação racial no país. Para ver mais sobre a história do MNU: <https://www.brasiledefato.com.br/2019/04/05/uma-historia-oral-do-movimento-negro-unificado-por-tres-de-seus-fundadores>.

⁵ VIANA, Oliveira: *Raça e assimilação*. 3ª edição, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1938, p. 126 e FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande e Senzala*. São Paulo: Global Editora, 2003.

⁶ Exemplos de discriminações com as manifestações culturais: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/11/20/denuncias-de-discriminacao-religiosa-contra-adeptos-de->

Nessa perspectiva, o artigo tem como objetivo apresentar a lei 11.645/08, referente a obrigatoriedade do ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, como uma política que proporciona um caminho e/ou direcionamento para construir, através da educação, uma sociedade mais igualitária, combatendo as diferentes formas de opressão.

METODOLOGIA

A pesquisa de cunho qualitativo faz um levantamento bibliográfico e aporta metodologicamente na discussão da temática educacional, com autores e autoras que dialogam com a mudança do pensamento, desfocando da matriz eurocêntrica no campo da produção do conhecimento científico, e apresentando outras formas e a realocação da produção.

Para tal feito, no primeiro momento se faz um percurso histórico do cenário educacional no Brasil, destacando as reformas educacionais que ocorreram, após isso, abordamos a questão racial no Brasil, a discussão em torno da lei e a tentativa de apresentar a construção de uma ruptura na construção do conhecimento europeu, pautado através de autores e autoras negras (SOUZA, 1983; MUNANGA, 2015; BICUDO, 2010; NASCIMENTO, 1978; GOMES, 2012; RAMOS, 1996) que proporcionam outros olhares sobre a produção do conhecimento.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao verificar o campo educacional, constata-se que a estruturação do ensino no campo institucional no Brasil só iniciou de fato a partir da década de 1920. Ao passo em que foi se estruturando, o ensino apresentou um caráter dualista: o ensino propedêutico, que corresponde a ser um conhecimento introdutório e o ensino tecnicista, modelo que visa uma educação operacional. Por muito tempo a tentativa de reverter esse caráter dualista foi falha. Com isso, o ensino brasileiro passou a apresentar um contexto de reformas educacionais, com decretos, leis, diretrizes e orientações, buscando fazer modificações no âmbito educacional, objetivando melhorias no desenvolvimento educacional do país. Em contrapartida, algumas dessas reformas⁷, em alguns momentos, apresentavam um contexto de retroceder os caminhos já

[religioses-de-matriz_africana-aumentam-55percent-em-2018.ghtml](https://www.geledes.org.br/racismo-e-intolerancia-na-praca-da-republica-em-sp-tradicional-roda-de-capoeira-do-mestre-ananias-e-ameacada/) e <https://www.geledes.org.br/racismo-e-intolerancia-na-praca-da-republica-em-sp-tradicional-roda-de-capoeira-do-mestre-ananias-e-ameacada/>.

⁷ Algumas das reformas são: a Reforma Francisco Campos em 1930 planejou uma organização do ensino a nível nacional, diferentemente das anteriores que se deram no âmbito regional; a Reforma Capanema ou Leis Orgânicas do Ensino, 8 que teve sua regulamentação após o fim do Estado Novo, especificadamente em 1946, trouxe reformulações no ensino secundário no quesito que “passou a ter quatro anos de ginásio e três anos de colegial, sendo dividido em curso clássico (com predominância de humanidades) e científico.” (ARANHA, 2006, p. 307);

trilhados, como por exemplo a retirada de disciplinas obrigatórias instituídas em reformas anteriores. A essa relação é preciso frisar que na análise do pano de fundo da educação no Brasil, precisa-se levar em consideração o campo político vigente, pois o contexto político, em alguns momentos, parece exercer forte relação sobre o contexto educacional (VIEIRA e FARIAS, 2011).

Quando se pensa no currículo da educação brasileira, desde sua elaboração a implementação, se questiona o que tipo de educação ele oferta e para quem é essa oferta. Nesse mesmo passo, quais mudanças aos longos dos anos perpassam esse cenário, pois há uma disputa política e ideológica em volta. A inclusão do levantamento das pautas de uma educação multirracial e que inclua, na prática, as temáticas propostas por ela é de suma importância, mas na prática como isso ocorre?

O contexto das sociedades colonizadas traz consigo efeitos, como a discriminação, a xenofobia e o racismo. A situação no Brasil não é diferente. O regime escravista trouxe danos irreparáveis à população negra e afrodescendente. A questão cultural foi marcada pela cultura da classe dominante ser a detentora do poder e as demais culturas colocadas qual a identidade e o auto reconhecimento dos indivíduos negros/as se tornou difícil, e pautada em uma sociedade que tem o ideal branco como superior e preferível para gozar dos privilégios, assemelhar-se a eles é o que resta (SOUZA, 1983). Mesmo com um passado marcado por atrocidades e diversas formas de violência, a população negra precisou se reafirmar enquanto identidade, ancestralidade, pertencimento e reconhecimento no seio social. É preciso *tornar-se negro*, como Neusa Santos Souza (1983) fala. Vivenciar e ter a tomada de consciência para iniciar o processo de soltar as amarras instaladas pela *branquitude*. Um pouco desse cenário inicial das mudanças provocadas pelas reivindicações da população negra pode ser visto no Brasil a seguir:

Os diversos acontecimentos concernentes à causa negra vinham se intensificando desde o final da década de 80 e início da década de 90, quando foram publicadas pesquisas demonstrando o quanto a população negra estaria em defasagem em relação ao contingente populacional branco, em vários indicadores: saúde, educação, mercado de trabalho, entre outros. As pesquisas serviram também para comprovar o quanto a discriminação estava presente em nossa sociedade. Ainda na década de 80, foi promulgada a Constituição Federal, documento no qual não apenas se reconhece a pluralidade cultural como parte integrante de nosso país, mas também se busca combater a discriminação racial e promover a valorização das identidades étnicas. (PEREIRA e SILVA, 2012, p. 5)

a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1961 teve seu anteprojeto apresentado em 1948 e só foi aprovado 13 anos depois, o que ocasionou em ser ultrapassado quando aprovado e acabou por não trazer alterações significativas, o ensino secundário continua seguindo as reformas propostas pela Reforma Capanema; e a Reforma do 1º e do 2º graus de 1971, lei nº 5.692, apresentou mudanças na estrutura curricular, como a ampliação da carga horária e a tentativa de estruturar o ensino médio com a escola única profissionalizante para extinguir a separação entre escola secundária e técnica (ARANHA, 2006).



A partir dessas demandas que as leis 10.639/03 e 11.645/08⁸ surgem, por forma de lei, e se configuram como uma correção do esquecimento da memória da população escravizada na história do Brasil. Nesse cenário, foi retomado a constante de buscar por igualdade, respeito e reconhecer as diferenças, pautando na pluralidade da sociedade e no reconhecimento de cada povo que o constitui (MUNANGA, 2015). O cenário que através da educação busca remodelar as formas de pensar e reformular os olhares para as questões raciais no país.

Sendo assim:

É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade. (GOMES, 2012, p. 100)

É importante frisar que embora a lei tenha se iniciado em 2003 e os movimentos de reivindicações por volta de 1980, anteriormente a isso já havia a discussão sobre essa inclusão da temática no ensino, como também já havia a produção científica de autores e autoras negras. Abdias Nascimento, Lélia Gonzalez, Virgínia Bicudo, Clóvis Moura, Guerreiro Ramos e o próprio MNU. Alguns desses autores e autoras destacamos ao longo da discussão.

Virginia Bicudo (2010) é uma das primeiras sociólogas com estudos sobre a educação racial e na sua obra *Atitudes Raciais de Pretos e Mulatos em São Paulo*, com publicação original de 1945, nos apresenta um panorama naquele período sobre a complexidade que envolve as relações étnico-raciais da sociedade, exemplificada a partir da análise da sociedade paulista. Desde esse período já se debatia sobre a presença das discussões raciais na escola e vemos a partir de Virginia, o início de uma discussão até chegar à efetivação de uma política pública para a mudança no cenário escolar. Bicudo (2010) destaca alguns relatos sobre percepções, e em alguns momentos os relatos dos interlocutores são fortes, principalmente no que se refere a negação e a não associação a ser negro.

⁸ “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.” (BRASIL, 2003) A partir dessa lei foi instituído no calendário escolar o 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. Em 2008 essa lei foi atualizada para contemplar também o estudo da história e cultura indígena, se transformando em lei 11.645/08 que “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” (BRASIL 2008). Disponível respectivamente em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm e http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm.



Ao falar sobre a *Associação de Negros Brasileiro*⁹, Bicudo (2010) atribui as contribuições e visões que o grupo passou a desenvolver. Dentre elas, destacam-se: a consciência de cor; elevação dos níveis intelectuais, possibilidade acesso à educação; desenvolvimento da interação política; a inserção dos negros nas esferas sociais da sociedade; e etc. Havia toda uma articulação para que tais propostas fossem realizadas, entretanto, encontrou-se dificuldades para essas efetivações. A associação também se apresenta como um ensaio, um primeiro movimento coletivo, destinado a negros e que inicialmente houve a tentativa de separar negros e brancos, mas que posteriormente foi percebido que não era esse o caminho a ser seguido, as barreiras só enfraqueceriam. Com isso, o foco passou a ser a enaltecer o negro, sua cultura, seus traços e a partir disso desenvolver um espaço onde propunha uma educação voltada para o desenvolvimento do ser, onde possa ser inserir no social, no trabalho e no campo intelectual. Isso também gira em torno da construção de laços de solidariedades entre os negros, visto que em muitos relatos dos entrevistados era colocado a inveja e ao não reconhecimento entre os pares.

Desde o percurso inicial da sociologia no Brasil, as questões raciais são colocadas para debate. Em outra obra de Virginia, intitulada *Atitudes dos alunos dos grupos escolares com a cor dos seus colegas* (1955), aborda através da educação básica como são as atitudes e percepções dos estudantes em relação aos colegas de turmas a partir da cor. Além dos próprios estudantes, o ambiente familiar também foi abordado.

É preciso salientar que o ambiente acadêmico também serviu “à base de especulações intelectuais, frequentemente com o apoio das chamadas ciências históricas, ergiu-se no Brasil o conceito da democracia racial” (NASCIMENTO, 1978 p. 41). O processo de embranquecer a pele negra também passou por tentar embranquecer a cultura negra, seus saberes e a produção escrita por e sobre os/as negros/as. Destacar a contribuição e importância de Virginia Bicudo é apontar como seus estudos corroboram para pensarmos as questões raciais no Brasil, tanto da lente das pessoas negras, como da população não-negra, percebendo que as relações não são harmoniosas e há uma sistemática que corrobora com as estruturas de poder. Assim, é preciso repensar o cenário educacional, partindo do pressuposto que a maioria da população perpassa por ela através das escolas e como a partir dela é possível fomentar bases de transformação da sociedade, mesmo que caminhe de forma lenta.

É imprescindível destacar que o processo para promulgação da lei é fruto de uma grande luta histórica, que buscou democratizar o currículo escolar, visto o contexto de desigualdades

⁹ Nome fictício dado por Virginia Bicudo. Referia-se a Frente Negra Brasileira - FNB, criada em São Paulo em 1931.



presentes na população brasileira e no ambiente escolar. A lei se configura como marco legal e é considerada um avanço em relação às discussões sobre o currículo escolar, pois o currículo oficial fora questionado e passou a ser incrementado por novas políticas de afirmação, que além de gerar o conhecimento sobre a história da população negra, também reforça o potencial de auto reconhecimento dos e das estudantes, promovendo uma valorização de sua cultura negra (ALMEIDA e SANCHEZ, 2017). As primeiras ações que levaram a discussão para implementar uma política pública que dialogasse com a conjuntura político social, se deu através de pessoas engajadas na causa das discussões raciais no Brasil. Era preciso uma transformação que visasse um novo olhar para romper com a estrutura excludente e discriminatória¹⁰.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da publicação da Constituição Federal de 1988, Paulo Paim¹¹ apresentou um projeto, que foi arquivado em 1995, que gerou o esboço do que mais tarde seria a lei 10.639. Em 1999, o projeto de lei nº 259¹⁷ foi aprovado e promulgado em lei 10.639 em janeiro de 2003. Após a aprovação, ainda no mesmo ano, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) responsável por atuar diretamente nas demandas raciais do país. No ano seguinte as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana foram criadas para fomentar os embasamentos propostos pela lei, auxiliando as instituições de ensino e todo corpo docente.

A lei 10.639 de 2003 faz alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e sua regulamentação se dá pelo parecer CNE/CP 03/2004¹⁸ e o CNE/CP Resolução 1/2004¹⁹. A implementação dessa lei permite que 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

¹⁰ A política de cotas raciais, lei 12.711 de 2012, complementa a abrangência do que a lei 10.639/03 inicia. Na tentativa de reverter a situação da população negra brasileira, essas políticas públicas permitem, pelo eixo legalista, reverter e reparar a situação histórica da população negra. Mas somente elas não causam a revolução na qual a estrutura da sociedade se modifique, pois envolve diversas rupturas. Apesar disso, não é descartável a relevância que elas propuseram e como o caminhar de suas discussões se sucedem. A matéria corrobora com as afirmações: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/11/06/taxa-de-jovens-negros-no-ensino-superior-avanca-mas-ainda-e-metade-da-taxa-dos-brancos.html>. Acesso em: 25 mar 2021.

¹¹ Paulo Paim (1950 -) é um sindicalista e político brasileiro filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT). Atualmente, exerce o cargo de Senador da República no Senado Federal do Brasil. ¹⁷ O projeto foi encaminhado pela então deputada Esther Grossi (1936 -), filiada ao Partido dos Trabalhadores. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15223>



sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003) seja implementada nos currículos escolares, mas não em forma de disciplina, e sim diluída dentro de todo currículo escolar, principalmente nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. A lei, de certa forma, obriga o ensino nas escolas brasileiras, mas não apresenta formas de evidenciar como esse ensino está sendo realizado.

Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (2004) ela apresenta um “conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro” (p. 4). O Brasil tem uma história marcada por um modelo de sociedade excludente e que só depois da Constituição de 1988 – o que consideramos o marco legal, procurou, de alguma forma, mesmo não conseguindo êxito, propostas de diminuição de preconceitos, discriminações e racismo a sua população negra. A educação foi uma dessas propostas de mudanças, fazendo a introdução de debates sobre a população negra, com a obrigatoriedade da lei. Vemos que somente isso não dá suporte a uma população marcada por séculos de perversidade em que suas raízes passam por diversas tentativas de apagamentos e silenciamento. A partir disso as políticas de reparações, de ações afirmativas são necessárias a fim de promover uma sociedade igualitária, e aqui entendemos que a lei 11.645/08 também se configura como uma política antirracista porque ela “trata-se de uma (re)construção histórica alternativa e emancipatória, que procure construir uma história outra que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante” (GOMES, 2012, p. 107).

Como é ensinado a história do negro na educação brasileira? Esse é o questionamento que se faz. Não reconhecer a própria história, o cenário de romantização e a cultura do embranquecimento presentes na sociedade, reforçam como é de fundamental importância discutir sobre a contribuição que a partir da inserção dessa lei possa ofertar aos estudantes e a toda sociedade.

A introdução da Lei nº 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial. Nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala[...] (GOMES, 2012, p. 105)

As dificuldades também surgiram durante a aplicabilidade da lei. A formação dos docentes e a formação continuada para os que já se encontram em atuação, a mudança na estrutura curricular, a mudança e inserção de temáticas no livro didático e o próprio cotidiano escolar enfrentam dificuldades. E “o cerne dos problemas enfrentados na execução da Lei 10.639/03 encontra-se na sua inserção em um sistema educacional com bases ideológicas racistas” (ALMEIDA e SANCHEZ, 2017, p. 59). Esses problemas que perpassa a aplicabilidade de uma educação antirracista concernem na transposição de uma sociedade que tem suas bases estruturadas no racismo, um racismo que é velado e epistêmico. Para rompê-lo é preciso uma modificação em toda a sociedade.

A introdução da lei nos permite em um primeiro momento avançar no debate, mas somente ele não é possível para provocar mudanças na realidade escolar pois essas mudanças para o campo educacional “trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política.” (GOMES, 2012, p. 106). A partir disso, alguns autores nos auxiliam a compreensão da discussão de romper com a epistemologia do saber, no que se concerne a apresentação de uma mudança no pensamento que consiga compreender a realidade social brasileira e que engate suas mudanças de estrutura, principalmente no campo da construção do conhecimento.

Guerreiro Ramos (1996) nos apresenta sua pretensão de propor um método de análise da realidade brasileira e a inserção dessa sociologia dentro de um contexto universal. Acredito, antes de tudo, que Ramos estava procurando apresentar uma perspectiva brasileira para a sociologia, muito do que era produzido tinha como referencial questões eurocentradas, que ao transpor essas formas de análises para a realidade brasileira elas divergiam com os aspectos sociais, pois a realidade social era diferente. Nesse sentido, ele apresenta a criação de uma consciência crítica no Brasil, reflexo da sua tomada de consciência da saída do período colonial e ingresso à modernidade. Com isso, foi possível fazer uma construção da sua própria realidade histórica, contribuindo para a formulação da sua consciência crítica. A construção de uma consciência crítica no Brasil, enveredando a compreensão de sua própria realidade a partir dela mesma, foi um caminho de construção na análise com criticidade do país e das relações sociais que os permeiam. O autor nos apresenta a redução sociológica que se configura como uma possibilidade para a mudança do pensamento e assim “é uma técnica de investigação social” (p.80). Podendo ser descrita também, como: é uma atitude metódica; não admite a existência na realidade de objetos sem pressupostos; postula a noção de mundo; é perspectivista; seus supostos são coletivos; é um processo crítico assimilativo da experiência estrangeira; é atitude

altamente elaborada. (p.72-73)

A contribuição e o esforço teórico de Guerreiro Ramos resultam em um esboço teórico para se pensar o processo de inserção do Brasil por outras lentes. Ele traz um olhar diferente, na tentativa de perceber a sociologia dentro do contexto histórico-social do Brasil e compreendendo suas particularidades e seu processo de autoconsciência. Nisso, a temática educacional do Brasil não foge do contexto. Quando abordamos as sucessivas reformas educacionais que ao longo dos anos procurou colocar a educação brasileira a modelos internacionais de ensino, não se levou em consideração a realidade escolar do país.

No Brasil as causas dos estudos da história afro-brasileira caminham de maneira lenta, e a isso recorremos a falta de visibilidade no debate do âmbito racial brasileiro. Abdias Nascimento (1978) já abordava que o debate da discussão racial era proibido, no sentido que atos de apagamento e silenciamento da história da população negra aconteciam, como a queima dos documentos do período escravista. Como uma parte desse povo brasileiro, no caso o povo negro, poderia conhecer sua história se há todo mundo tentavam apagar sua existência? Essas sucessivas tentativas partem de diversos campos, mas o campo intelectual destacamos aqui, por contribuir para disseminar apenas uma perspectiva de mundo, consolidando uma verdade como única e absoluta.

Munanga (2015) abre a discussão sobre como a construção e consolidação da produção do conhecimento foi pautada, por muito tempo, através da perspectiva de Hegel¹², que foi responsável por dar centralidade ao conhecimento a partir do eixo Europa e colocar a África em lugar de subalternidade, realocando como “um mundo histórico não desenvolvido” (p.26). Dessa forma, a África foi retirada da história da humanidade contada por Hegel. A África é recolocada como berço da humanidade através do movimento de rupturas propostos por pessoas negras que ampliam o olhar para além do Hegel formulou. Colocando também a África como um local que é produtor de conhecimento e que há uma história que antecede a escravidão e também para que as pessoas da diáspora negra conheçam as suas histórias, seu passado e resgatem a memória ancestral. Dessa forma, foram os ocidentais por questões ideológicas e políticas que acabaram alienando a personalidade coletiva do africano. A história que se tem oficialmente é pejorativa e depreciativa. As sociedades ocidentais são pautadas no racismo, onde é preciso frisar que não há uma sociedade mais racista ou menos racista. Ou ela é racista ou não é (FANON, 1983).

¹² Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) foi um filósofo germânico e um dos primeiros pensadores do tempo moderno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável perceber a sociedade brasileira como multicultural e pluriétnica. Desde seu processo de colonização, sua comunidade passou por sucessivas passagens de deslegitimação de sua história – como a da população indígena que aqui já residia. Ao longo do tempo, com o período escravista, a situação não foi diferente. Os descendentes dos colonizadores implantaram sua cultura e, mesmo com outros povos que participaram do processo de construção da sociedade brasileira, foi se tornando a cultura dominante através dos detentores de poder. Como uma sociedade fundada num processo de exploração, constituída de diversas raças, constrói sua identidade enquanto nação? O Brasil forjou seu modelo de sociedade buscando, por muitas vezes, basear-se no contexto europeu, introduzindo um complexo de dependência¹³. Nesse passo, o imaginário social foi solidificado a partir de um mito de democracia racial em que não havia desigualdades e disparidades entre as diferentes raças que compunham essa nação. Até os dias atuais há reflexos de como o pós-abolição impactam na sociedade, não somente não população afrodescendente, mas também nos descendentes de europeus que constituíram a população dita como branca brasileira.

Sabemos que apenas a lei e sua implementação na realidade escolar não modificam a estrutura de uma sociedade. Mas como ela pode ser o ponta pé inicial para mudanças, principalmente nas gerações futuras, para ampliar o debate. A virada de pensamento, aparece assim, como a tentativa de pensar juntamente com autores e autoras que desmistificam a ótica colonizadora e propõe novas formas de visualizar a produção do conhecimento. Inserir a História da África e das culturas afro-brasileiras se configura como pensar e abordar mudanças epistemológicas, produzir rupturas em um conhecimento científico contado por um único continente e também como forma de reparar o que historicamente foi inviabilizado. Para além disso, inserir essas “novas” visões e reparações históricas permite também entender mais da realidade brasileira que se nega a enxergar as suas relações sociais e compreender a estrutura de suas instituições e seus moldes de colonização e exploração.

REFERÊNCIAS

¹³ Fanon e o complexo de dependência. Ver em: FRANTZ, Fanon. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Rio de Janeiro: Fator, 1983.



ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de. SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Pro. posições**. V. 28, N.1 (82) | jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pp/v28n1/1980-6248-pp-28-01-00055.pdf>>. Acesso em: 22 mar 2021.

BICUDO, Virgínia. Atitudes dos alunos dos grupos escolares com a côm dos seus colegas. In: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Relações raciais entre negros e brancos na cidade de São Paulo**: Editora Anhembi Limitada, 1955.

BICUDO, Virgínia Leone. **Atitudes Raciais de Pretos e Mulatos em São Paulo**. CHOR MAIO, Marco (Org.). São Paulo: Editora Sociologia e Política, 2010.

BRASIL. Presidência da República. *Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003*. Diário Oficial da União, Brasília, 09 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. *CNE/CP Resolução 1/2004*. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/cne_resolucao_1_170604.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

FRANTZ, Fanon. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.1, pp.98-109, Jan/Abr, 2012.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro – Processo de um Racismo Mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PEREIRA, Márcia Moreira Pereira. SILVA, Maurício. Percurso da lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos. **Linguagens & Cidadania**, v. 14, jan./dez., 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/23810>>. Acesso em: 10 mar 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Edgar Lander (org.). Coleção Sur Sur, CLACSO. Rio de Janeiro: 2005. P. 227-278.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **A Redução Sociológica**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as Vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

VIEIRA, Sofia L.; FARIAS, Isabel S. de. **Política Educacional no Brasil**: introdução histórica. 3 ed. – Brasília: Liber Livro, 2011.