



## UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA: LIMITES, POSSIBILIDADES E DESAFIOS

*Gerson Alves de Oliveira<sup>1</sup>*

*Instituto Federal do Tocantins – campus Araguaína, Tocantins, TO, Brasil.*

**Resumo:** A ampliação de dinâmicas e possibilidades de diálogo entre escola e sociedade fortalece um espaço de ressignificação do material simbólico da cultura afro-brasileira e africana. Desse modo, compreende-se que os desafios, possibilidades e preocupações se ampliam quando se observa o debate em torno da diversidade étnico-racial, o que realça a importância de propostas educacionais com referências culturais afrocentradas de acordo com políticas públicas (Lei N°. 10.639/03 e documentos das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana de 2012) e ações governamentais. Nesse sentido, este artigo parte da perspectiva de que é necessário fazer interface com os saberes oriundos da cultura afro-brasileira existentes no interior da escola de modo a pensá-los enquanto ferramentas didáticas-pedagógicas, instrumento político e histórico. Dessa forma, tornar a história e cultura afro-brasileira um fator de modificação da prática docente em contextos de aplicação da lei 10.639/03. No caso, o artigo terá como foco a reflexão sobre a importância do sentimento étnico afro-brasileiro dentro do ambiente escolar, interpretado como uma nova epistemologia. Partir-se da perspectiva de que a escola deve ser um lugar de representação dessa nova realidade em que a população negra se coloca como agente político e cultural. A hipótese consiste em dimensionar ferramentas de ensino no espaço escolar, possibilitando a difusão de abordagens multi e interdisciplinares de forma contínua.

**Palavras-Chave:** Ensino; Identidade Étnica; Cultura; Escola; Conhecimento.

---

<sup>1</sup> Doutor Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2018), mestre em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2009); Bacharel e Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2005 e 2006). É professor ensino básico técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins desde de 2010. Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Antropologia das Populações Afro-Brasileiras, atuando principalmente nos seguintes temas: Cultura Quilombola, Luta pela terra na região do Bico do Papagaio (norte do Tocantins) e na área da Educação para as Relações étnico-raciais. <https://orcid.org/0009-0005-5442-6386>

## AN EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS AT SCHOOL: LIMITS, POSSIBILITIES AND CHALLENGES

**Abstract:** The expansion of dynamics and possibilities of dialogue between school and society strengthens a space for re-signification of the symbolic material of Afro-Brazilian and African culture. In this way, it is understood that the challenges, possibilities and concerns are amplified when the debate around ethnic-racial diversity is observed, which highlights the importance of educational proposals with Afrocentric cultural references in accordance with public policies (Law No. 10.639/03 and documents of the Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture of 2012) and governmental actions. In this sense, this article starts from the perspective that it is necessary to make an interface with the knowledge from the Afro-Brazilian culture existing within the school in order to think of them as didactic-pedagogical tools, political and historical instruments. In this way, to make Afro-Brazilian history and culture the fact of modification of teaching practice in contexts of application of law 10.639/03. In this case, the article will focus on the reflection on the importance of Afro-Brazilian ethnic feeling within the school environment, interpreted as a new epistemology. Starting from the perspective that the school should be a place of representation of this new reality in which the black population is placed as a political and cultural agent. The hypothesis consists of dimensioning teaching tools in the school space, enabling the diffusion of multi and interdisciplinary approaches in a continuous way.

**Keywords:** Teaching; Ethnic Identity; Culture; School; Knowledge.

## UNA EDUCACIÓN PARA LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES EN LA ESCUELA: LÍMITES, POSIBILIDADES Y DESAFÍOS

**Resumen:** La ampliación de dinámicas y posibilidades de diálogo entre escuela y sociedad fortalece un espacio de resignificación del material simbólico de la cultura afrobrasileña y africana. De esta forma, se entiende que los desafíos, posibilidades e inquietudes se amplifican cuando se observa el debate en torno a la diversidad étnico-racial, lo que destaca la importancia de propuestas educativas con referentes culturales afrocéntricos en concordancia con las políticas públicas (Ley N° 10.639/03 y documentos de las Directrices Curriculares para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y para la Enseñanza de la Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana de 2012) y acciones gubernamentales. En ese sentido, este artículo parte de la perspectiva de que es necesario hacer una interfaz con los saberes de la cultura afrobrasileña existentes en la escuela para pensarlos como herramientas didáctico-pedagógicas, instrumentos políticos e históricos. De esta forma, hacer de la historia y la cultura afrobrasileñas el hecho de modificación de la práctica docente en contextos de aplicación de la ley 10.639/03. En este caso, el artículo se centrará en la reflexión sobre la importancia del sentimiento étnico afrobrasileño en el ámbito escolar, interpretado como una nueva epistemología. Partiendo de la perspectiva de que la escuela debe ser un lugar de representación de esta nueva realidad en la que se sitúa a la población negra como agente político y cultural. La hipótesis consiste en dimensionar herramientas didácticas en el espacio escolar, posibilitando la difusión de enfoques multi e interdisciplinarios de forma continua.

**Palabras-clave:** Enseñando; Identidad Étnica; Cultura; Escuela; Conocimiento.

## UNE ÉDUCATION AUX RELATIONS ETHNO-RACIALES À L'ÉCOLE : LIMITES, POSSIBILITÉS ET DÉFIS

**Résumé:** L'expansion des dynamiques et des possibilités de dialogue entre l'école et la société renforce un espace de re-signification du matériel symbolique de la culture afro-brésilienne et africaine. De cette façon, on comprend que les défis, les possibilités et les préoccupations sont amplifiés lorsque le débat autour de la diversité ethnico-raciale est observé, ce qui souligne l'importance des propositions éducatives avec des références culturelles afrocentriques conformément aux politiques publiques (Loi n° 10.639/03 et les documents des Lignes directrices curriculaires pour l'éducation aux relations ethniques et raciales et pour l'enseignement de l'histoire et de la culture afro-brésiliennes et africaines de 2012) et les actions gouvernementales. En ce sens, cet article part de la perspective qu'il est nécessaire de faire une interface avec les connaissances de la culture afro-brésilienne existant au sein de l'école afin de les penser comme des outils didactiques et pédagogiques, des instruments politiques et historiques. De cette manière, faire de l'histoire et de la culture afro-brésiliennes le fait d'une modification de la pratique enseignante dans les contextes d'application de la loi 10.639/03. Dans ce cas, l'article se concentrera sur la réflexion sur l'importance du sentiment ethnique afro-brésilien dans le milieu scolaire, interprété comme une nouvelle épistémologie. Partant de la perspective que l'école doit être un lieu de représentation de cette nouvelle réalité dans laquelle la population noire est placée en tant qu'agent politique et culturel. L'hypothèse consiste à dimensionner les outils pédagogiques dans l'espace scolaire, permettant la diffusion d'approches multi et interdisciplinaires de manière continue.

**Mots-clés:** Enseignement; Identité ethnique; Culture; École; Connaissances.

### INTRODUÇÃO

A questão de uma educação antirracista ganhou destaque a partir de um conjunto de normativas jurídicas e educacionais que visavam o fortalecimento da história e cultura afro-brasileira no currículo da educação básica de um modo em geral. O marco desse processo foi a Lei 10.639/03, cuja dimensão política foi a de fomentar ações no campo educacional – e podemos dizer científico – quando se observa ações que visaram a reestruturação do ambiente escolar à medida que trouxe para o debate a relação, aparentemente, inquebrável entre ensino, currículo e prática pedagógica.

Pode-se dizer ainda, que já na Constituição de 1988 observou-se um novo protagonismo no que diz respeito ao Estado e seu papel de combate ao chamado racismo estrutural. Do mesmo modo, não tem como deixar de lado o aspecto histórico da luta da população negra, cuja dimensão política se caracteriza pelo fortalecimento do movimento

negro a partir dos anos 1970 e 1980, frente ao processo de agenciamento da negritude enquanto paradigma explicativa da realidade sócio-histórica do nosso país.

Tais agentes e processos transformam a educação num elemento central quando se pensa a questão do racismo estrutural e as necessárias ações para combatê-lo. Nessa linha de raciocínio, a compreensão sobre a existência de um *ethos* – cuja dimensão cultural e política permeia aquilo que comumente é chamado de democracia racial, tradução de um comportamento identitário nacional para muitos – foi fragilizada, uma vez que experiências culturais e saberes específicos ganharam a cena num evidente confronto de epistemologias quando se observar o cenário acadêmico científico.

Nesse contexto, a escola está sendo obrigada a se aperfeiçoar e a lidar com os novos sujeitos, cuja dimensão pedagógica eurocentrada não dá conta – não que já tenha dada conta um dia – de explicar as manifestações culturais e sociais existentes no interior do espaço escolar. No caso, uma prática pedagógica multicultural tornou-se um desafio e uma necessidade. Assim, o tema da educação escolar ganha cada vez mais importância quando se observa questões e temáticas que merecem uma compreensão mais detalhada e específica no âmbito do processo de ensino-aprendizagem. Da mesma forma, o próprio saber científico hegemônico necessita ser repensado para que seja possível a consolidação de uma ciência em que o corpo negro, suas raízes africanas enquanto determinada experiência de liberdade, seja fundamentada fora de um ensino colonializador (Oliveira, 2021, p. 24).

Na realidade atual de jovens e crianças, o uso cada vez mais intenso da tecnologia e das mídias digitais, o fenômeno da globalização e a relação mais próxima entre os diferentes povos e culturas, obrigam professores e professoras a repensar seus papéis em sala de aula. De certa maneira, os novos contextos culturais e sociopolíticos que estamos vivenciando, estão pautando o debate em torno daquilo que define uma escola inclusiva e multiétnica. Nesse contexto, está em sintonia com esse processo é reconhecer que a experiência pedagógica, o exercício da docência, é algo que se dá em meio a uma determinada sociabilidade (Candau, 2008, p. 13).

Esse contexto nos impõe o desafio de compreender a articulação entre currículo e sociabilidade negra. Isto é, é necessário se perguntar sobre a relação ensino-aprendizagem, contexto cultural e político, cuja desarmonia aponta para o racismo estrutural enquanto *modus operandis* e parte de uma funcionalidade existente na relação escola-sociedade-ensino.

Frente a esse processo, fica evidente o estreitamento entre uma determinada epistemologia mais eurocentrada e o ensino reproduzido na quase totalidade das escolas no Brasil. Diante dessa constatação, cabe reavaliar a dimensão política que o processo de ensino adquiriu nos últimos tempos, principalmente, no contexto em que prevalece o ideário de que o papel do professor em sala de aula está dominado por uma determinada corrente ideológica mais à esquerda do espectro político e, portanto, perigosa. Face a essas questões, cabe tornar o ambiente escolar um espaço de ressignificação diante do dilema do racismo estrutural que se faz presente no bojo de um saber colonializado. De certa forma, é preciso fazer com que o espaço escolar seja visto como ambiente central para a construção de uma sociedade mais igualitária, onde o debate em torno da equidade seja o instrumento de enfrentamento desse cenário político conservador do qual estamos vivendo.

Esse artigo pretende trazer essa discussão por meio de uma problematização do papel preponderante da escola e do professor enquanto fomentadores de ações de combate ao racismo estrutural, tendo como parâmetros um conjunto de leis e diretrizes criadas para esse fim. O ponto central levantado é a necessidade de enfrentar a reprodução de um ambiente de inibição da aplicação desse conjunto de leis e diretrizes criadas a partir de 2002. Isto é, pensar como enfrentar no espaço escolar, atitudes que reforçam hierarquias e estruturas sempre pautadas em práticas pedagógicas colonializadas que tolhem a articulação escola, sociedade e ensino de modo a gerar obstáculos para um ensino multiétnico e inclusivo.

### **A DOCÊNCIA, O ENSINO E A BRANQUITUDE**

O mestre Paulo Freire (2002, s.p.), em seu livro *Pedagogia da autonomia*, nos convida a pensar a relação entre o currículo e os saberes fundamentais reproduzidos na vida cotidiana. Para Freire, se a escola não for capaz de potencializar essa relação construída na experiência diária dos jovens estudantes, tornando-a instrumento de conscientização vivenciada de forma concreta no ambiente escolar, não será possível pensar em um saber autônomo. Esse questionamento deve ser feito quando da observação sobre práticas pedagógicas que visam o fortalecimento de uma educação multiétnica e inclusiva.

Entende-se que essa relação entre sociabilidade e currículo se materializa na sala de aula à medida que o processo de ensino se tornar um mero reflexo de uma visão de mundo específica caracterizada pelo paradigma da branquitude enquanto modelo de inserção e construção da realidade daqueles que atuam na educação. Esse entendimento, leva a compreensão da dificuldade na aplicação da Lei 10.639/03, que em 2023 faz aniversário de 20 anos de sua promulgação.

A Lei por si só não vai garantir a inclusão da história e da cultura afro-brasileira na sua plenitude, pois será sempre balizada por uma realidade escolar determinada conforme se dão as relações sociais vivenciadas no interior da sociedade abrangente. Por vezes vai prevalecer, quando se pensa o papel dos docentes, uma atuação gerenciada e tutelada por uma sociabilidade comum, cuja visão de mundo está de acordo com uma perspectiva racializada das relações sociais, muito atrelada a um conjunto de valores e experiências que reproduzem uma relação de dominação. Esse *modus operandis* enquanto técnica e modelo vai mobilizar as ações e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem reproduzidos por professore(a)s no interior da escola.

Não obstante, o entendimento sobre o racismo estrutural nessas situações vai sempre ser atrelado a ideia da democracia racial como fundamento das ações políticas e de um arcabouço teórico que vai sistematizar à própria aplicação da Lei 10.639/03. Nesse aspecto, é preciso entender como bem colocou Maria Aparecida da Silva Bento, ativista e pesquisadora das relações étnico-raciais no Brasil, para quem a “branquitude é o reconhecimento de que a raça, [é] um jogo de valores, experiências vividas e identificações afetivas, [que] define a sociedade” (Bento, 2002, p. 163).

Como se pode observar, segundo esse argumento, a branquitude nada mais é do que um “um lugar a partir do qual as pessoas brancas olham a si mesmas, aos outros e à sociedade” (Bento, 2002, p. 164). No caso, a branquitude se constitui enquanto motor mobilizador das ações dentro do espaço escolar, este por sua vez, circunscreve e reproduz a identidade, o poder e o privilégio de um grupo específico, impossibilitando o questionamento em detrimento do discurso competente, apregoados por esse modelo de conhecimento enquanto única condição de existência da prática escolar.

Podemos dizer que, nas escolas prevalece essa relação de subordinação e obediência. Cabe até arriscar com certo tom de radicalidade que não há identificação e significado algum no processo de ensino-aprendizagem, pois não existe o sentimento de pertencimento por parte do aluno(a) negro(a), quando este se depara com o conteúdo

preso a tal realidade educacional colonializada. Da mesma forma, o docente fica circunscrito a seguir a cartilha desse modelo curricular dominante, uma vez que se vê obrigado a reproduzir esse caminho como condição de existência na relação estabelecida entre aluno(a) e professor(a). O conhecimento, nessa circunstância, só ganha *status* de validade se for reproduzido por ambos aqueles envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

É aqui que o ponto central da questão do racismo estrutural e a dificuldade em fazer valer a Lei que trata do ensino da história e cultura africana em sala de aula e as diretrizes dela oriunda. Pois, o que se vê de modo concreto, é a instrumentalização da educação, associada a um modelo de ensino em que o aluno(a) é visto como um depósito, cujo saber como bem chama atenção Paulo Freire (1974, s.p.), em sua conhecida obra intitulada *Pedagogia do Oprimido*. Nesse contexto, o que prevalece é a imposição do conhecimento realizada pelo(a) professor(a) enquanto prática que exige o cumprimento do currículo hegemônico em detrimento de qualquer compreensão ampliada da realidade escolar, lugar de uma verdade universal que não abre espaço para o agenciamento.

Desse modo, apesar da Lei 10.639/03 está em vigor a quase 20 anos, ainda há resistência na sua aplicação, fortalecendo, assim, um modelo de ensino-aprendizagem fundamentado na classificação racial. No caso, ainda persiste a noção de que a realidade, a experiência e a cultura da população negra, cuja história não faz parte da epistemologia hegemônica, não pode ser incorporada. Portanto, no ambiente escolar deve-se continuar com a hierarquização das diferenças e das experiências de modo a creditar a qualquer outra manifestação que não seja rotulada como pertencente a ciência, o rótulo de senso comum.

No tocante, as políticas de ações afirmativas, prevalece uma resistência que desloca a discussão para o plano cultural e não como uma ação política, cujo conteúdo gera uma postura crítica e de desconstrução do chamado racismo estrutural. Além disso, a implantação da Lei cria um incômodo no modo como o ambiente escolar é estruturado quando se trata de algumas regiões do Brasil em que a direção da escola é indicada, conforme interesses políticos locais.

Outra experiência que vale apenas frisarmos aqui deu-se quando da realização das atividades do projeto Afrocientista 2022, em parceria com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena do Instituto Federal do Tocantins, *campus* Araguaína. Na ocasião, percebeu-se pouca participação de professores/as devido pouca relevância do tema e o

reduzido interesse do corpo docente pela temática ressaltada na Lei. A experiência mostrou que só a aplicação de ações e eventos que fazem parte do calendário institucional, não foram capazes de gerar engajamento e participação da comunidade (docentes e discentes). Isso se deve, primordialmente, ao incomodo que o tema suscita, uma discussão ideológica – que de modo raso pauta o debate – face a realidade política em que estamos vivendo. Nesse caso, predomina a aceitação do mito da democracia racial no processo de ensino aprendizagem, ponto de vista mais passivo, quando se vê a necessidade de uma crítica mais contundente e rigorosa cientificamente.

Esse dado, podemos afirmar, é uma realidade quando se trata do ambiente escolar de um modo em geral, o que nos coloca diante do desafio de ressaltar o caráter crítico da Lei 10.639/03, enfatizado nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (Brasil, 2004, s.p.). O chamado do texto e o enfoque na necessária incorporação e fomento por parte de toda comunidade escolar, bem como de toda à sociedade no necessário engajamento de ações para o combate ao racismo e a valorização da história e cultura da população negra é, intimamente, relacionado a uma postura incisiva e crítica.

Vejamos o que diz o texto:

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (Brasil, 2004, p. 10).

O documento acima, explicita um convite à sociedade, cujo teor instigador e transformador aparece quando se trata do papel do Estado frente ao dilema do racismo estrutural, algo que caracteriza o anseio em expandir ações concretas que devem materializar-se de forma a provocar a discussão e a compreensão do racismo e, ao mesmo tempo, permitir que essa discussão leve ao fortalecimento da cidadania. Entendido dessa forma, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, é uma atitude

política que ao mesmo tempo incorpora a história e cultura afro-brasileira e africana e a coloca como epistemologia. Um saber cujo entendimento significa reconhecer que cada cidadão possa compreender a relação entre educação, cultura, história e política quando se observa a realidade dos diferentes grupos étnicos existentes no interior da sociedade.

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AÇÕES AFIRMATIVAS

A proposta de construção de uma interface entre o ambiente escolar, alunos e professor/as tem como prerrogativa a viabilidade de diálogo pedagógico que aproxime escola e estudante num empreendimento didático e de ensino. Isso implica em reconhecer que o material a ser utilizado deve ser as experiências socioeducativas com ênfase na igualdade étnico-racial, centradas em uma perspectiva cultural afro-brasileira e africana. Essa perspectiva consiste em propor um “lugar” de discussão, fomento e produção de uma linguagem, bem como de práticas didático-pedagógicas capazes de ampliar o espaço de interação das experiências vivenciadas por estudantes negros.

Discutir e analisar as ações afirmativas e em especial para a área do ensino sobre África, Cultura Negra e História do Negro no Brasil, leva ao desenvolvimento e ao aprofundamento de um conjunto de ações educacionais e de ensino no interior das escolas. Isso acontece porque ocorre uma mobilização em torno de referenciais que possibilitam uma melhor compreensão da legislação e do agenciamento, para assim, construir pontes e alternativas de ensino que tenham na cultura afro-brasileira e africana base e fundamento.

Para evidenciar essa realidade, cabe citar o evento organizado pelo Projeto Afrocientista/Neabi-Araguaína no dia 24 de novembro de 2022. Na ocasião foi realizada a uma mesa redonda, intitulada “114 anos da Umbanda: avanços e desafios”. O evento foi parte de um conjunto de ações relativas ao dia 20 de novembro (dia da consciência negra). O objetivo foi realizar um momento para lembrar os 114 anos da manifestação da Umbanda no Brasil.

Sobre os convidados estavam um médium de Umbanda, uma estudiosa das religiões de matriz africana e um tocador de tambor e praticante da umbanda. A palestra foi realizada numa quinta-feira a noite, pois o objetivo era apresenta a temática e fazer uma discussão com as turmas dos cursos de graduação. No entanto, tivemos dificuldade com relação ao público, apesar da divulgação entre a comunidade interna da instituição.

Realizamos o evento, mas ficou a sensação de que alguns temas provocam certa resistência e gerar inquietações relativas a visões de mundo e ao que deve ou não ser suscitado no ambiente escolar. São dificuldades que retratam a realidade escolar de um modo em geral, cujo significado só corrobora a falta de discussão e debate face à legislação que garante a incorporação dessa temática no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, criar alternativas pedagógicas, capazes de produzir novos arranjos educacionais e de ensino com interface entre saberes locais enquanto experiências de (re)conhecimento capaz de fazer valer a lei e ao mesmo possibilitar ações concretas de enfrentamento do racismo estrutural. Isso pode ser feito através de interações pedagógicas que compreendem a Lei 10.639/03 como ferramenta de consolidação de uma educação antirracista a partir da ação de estudantes, professores e profissionais da educação.

Neste sentido, a Lei deve ser vista como uma importante ferramenta auxiliar na humanização da educação, o que faz da escola um espaço de contestação e resistências. De outro modo, é preciso permitir que o espaço escolar seja um lugar onde professore(a)s e estudantes possam ser agentes transformadores e, ao mesmo tempo, seja capaz de absorver sua realidade. Isso permitirá a compreensão de suas condições enquanto sujeitos políticos, capazes de fazer parte do debate, principalmente, quando buscam reivindicar direitos fundamentais e legítimos.

É preciso considerar, nesse caso, que a valorização da identidade étnico-racial africana e afro-brasileira no ambiente escolar e fora dele, possibilita uma interface entre ações didáticos-pedagógicas e práticas de ensino, bem como ações políticas e culturais que ampliem o reconhecimento e o enaltecimento consciente da história e cultura afro-brasileira. Para tanto, é preciso oportunizar ao/as estudantes negros/negras a superação de exclusão e desigualdades sócio educacionais.

Ainda sobre esse ponto, é necessário propiciar um espaço de construção de uma educação descolonizada a partir das memórias ancestrais, observando a dimensão significativa enquanto fundamento de ações culturais, sociais e políticas. Portanto, fazer da escola um espaço gerador de uma prática didático-pedagógica em que a luta antirracista seja pautada nos estudos dos direitos humanos, história, cultura africana e afro-brasileira consideradas na Educação Básica. Outra questão importante é a promoção de atividades de pesquisa e extensão como seminários e encontros que relacionem ideologia e escola antirracista.

Todas essas questões obrigam a escola a fazer com que o conhecimento científico não seja interpretado como única tecnologia que nos permite pensar o mundo, mas, sobretudo, considera-lo como parte de um produto historicamente situado. Nesse caso, professore(a)s precisam incorporar outros saberes enquanto ferramenta de inquietação de capacitação/especialização, nessa conjuntura em que a busca pelo conhecimento é contínua.

Na esteira desse movimento de mudança, a África passa a ser um importante instrumento de ressignificação da nossa história que já na Constituição de 1988, traz a pluralidade étnico-racial como elemento central no processo de reconhecimento de uma história marcada pela presença de grupos étnicos de matrizes culturais diferentes. Vide por exemplo, o que diz o artigo 215, inciso 1º da nossa Carta Magna:

O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. § 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais (Brasil, 2016, p. 126)

Vê-se aqui um papel do Estado em fortalecer a cidadania e uma postura de reconhecimento da história e cultura afro-brasileira e indígena enquanto categorias importantes no tocante ao sentimento de nacionalidade. Esse aspecto também pode ser notado na adesão do Estado brasileiro a tratados, declarações e convenções internacionais que visam o reconhecimento da pluralidade étnica nacional. O grande marco desse processo foi a adesão do Brasil à Declaração e do Programa de Ação da Conferência de Durban.

No caso, pode-se afirmar que houve uma série de medidas institucionais no sentido de valorização da população negra. No caso, a promoção da igualdade racial foi valorizada de modo a atacar diretamente o chamado racismo estrutural. Ao mesmo tempo ocorreu uma associação entre as medidas diretamente ligadas ao universo da educação com o campo sociopolítico. Isto é, quando observamos as ações institucionais com o objetivo de fazer valer a legislação em favor de uma educação antirracista e inclusiva. No caso, o ensino, a escola, o meio acadêmico e, conseqüentemente, o currículo passaram a

ser *locus* de disputa, espaços de atuação de diferentes setores da sociedade no processo de ressignificação da história e cultura afro-brasileira.

## **EDUCAÇÃO E IDENTIDADE ÉTNICA: DIREITO, CIDADANIA E PROTAGONISMO NEGRO**

A educação como um direito, fruto de políticas públicas, tem como objetivo a cidadania e é resultado da inserção de uma pauta mais progressista nas últimas décadas no Brasil. No caso, a universalização do ensino, como possibilidade vivenciada por boa parte da população menos favorecida economicamente, permitiu o pleno acesso a educação básica para a maioria dos afrodescendentes. Essa realidade suscita repensar alguns paradigmas pedagógicos centrados no cotidiano e na sociabilidade de grupos étnicos historicamente marginalizados. Tal empreitada transformou a escola em um ambiente reflexão sobre a “dimensão pedagógica da capacidade de ensinar”, (Cortela, 2006, p.15), principalmente quando se trata de uma escola que atende estudantes de origem quilombola, pois de acordo com o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (Brasil, 2012, p. 42)

No caso, o chamado projeto político pedagógico deve ter como ponto de partida autonomia da instituição educacional e a construção de uma identidade própria em sintonia com a realidade histórica, social, política e cultural do público que ela atende. Dessa maneira, a escola passa a ser vista como um ambiente de formação contínua de professores/as, tornando-se lugar de facilitação dos processos de inserção da realidade da população negra como sua cultura, tradição e com o mundo do trabalho, a terra, a territorialidade, a oralidade e a memória.

Para além da questão curricular, já foi dito aqui que o combate ao racismo estrutural ganhou destaque com a Constituição de 1988, no entanto, podemos afirmar que o termo “raça” se tornou um paradigma e aos poucos foi sendo incorporado como uma espécie de conceito que nos permite pensar sociologicamente a dimensão política dos instrumentos históricos e socio antropológicos, capazes de falar da trajetória e consolidação da realidade da população negra no Brasil. Nesse sentido, o termo “raça” insurge-se nas comunidades negras contemporâneas, rurais e urbanas, como um sentimento étnico, fator importante, enquanto parte de uma determinada realidade política, cuja linguagem está presente na sociabilidade brasileira.

Não obstante, essa identidade étnica reconhecida pelo Estado a partir de decretos e ações governamentais, deve ser considerada no ambiente escolar quando se observar o dia a dia do processo educacional. Todavia, apesar do avanço no tocante ao reconhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana enquanto epistemologia e ferramenta de ensino, o que se vê no ambiente escolar ainda reforça uma visão folclórica e pouca aprofundada sobre o papel do negro na formação da nação. Essa epistemologia, se caracteriza na própria diáspora africana, algo que estrutura uma cosmologia e uma territorialidade e diz muito sobre um modo de organização e de ação, tem muito a oferecer enquanto metodologia de ensino.

Em outras palavras, pensar a história e cultura afro-brasileira e africana enquanto ferramenta didático-pedagógica implica em descaracterizar certos estigmas sobre a identidade negra, bem como reflete a constituição no âmbito da formação social brasileira para além da miscigenação como paradigma identitário ancorado no mito da democracia racial. Tal postura suscita uma reflexão histórico-antropológica sobre o conceito de “raça” e sua relação com a esfera política. Do mesmo modo, gera a necessidade de uma análise que se preocupe com a etnogênese da população negra, confrontando-a com certas matrizes jurídicas, ideológicas e culturais que consolidaram a crença na democracia racial como ideal identitário a ser reforçado, numa clara adesão a uma pedagogia colonizada e etnocêntrica.

O ponto de partida inicial seria a desconstrução do aparente distanciamento epistêmico entre a identidade negra constituída na educação escolar em vigor e a realidade vivenciada histórica e culturalmente pelos afro-brasileiros. Isto é, se existe uma interface é preciso deixar materializado como ela se consolidou e como se estruturou enquanto narrativa que sempre leva para o campo estético e menos para o campo político, a maioria

das iniciativas desejosas de trazer o tema para dentro do espaço escolar. De outra maneira, é preciso delinear o caráter histórico-político que fortaleceu um determinado modelo de ensino em detrimento de uma imagem do negro como “Outro” que só existe a partir de um “Eu” colonizador/branco/cristão/europeu (Grosfoguel, 2008, *apud* Ballestrin, 2013, p.102).

Entende-se, portanto, que é necessário permitir a produção de instrumentos que possibilitem o fortalecimento dos processos de ressignificação das práticas culturais que foram reestabelecidas ao longo de nossa história. Melhor dizendo, é a partir do momento que alguns elementos anteriormente vistos como pouco importantes, passam a ser valorizados e reincorporados à cultura do lugar, que ocorre o (re)conhecimento de uma identidade étnica afrocentrada, associada a uma memória. Em outras palavras, a Lei é fruto da percepção de que era preciso valorizar certo capital cultural em sintonia com o processo político em curso, uma vez que do ponto de vista jurídico-político, ocorria no cenário nacional, as implementações de instrumentos legais de valorização da história e cultura afro-brasileira e africana.

No tocante à escola, o que fica como dilema é o questionamento com relação aos referenciais usados para definir e valorizar à identidade negra, uma vez que mesmo com a introdução de um conjunto de medidas e ações governamentais, a escola ainda tem uma tendência epistemológica de adesão ao discurso eurocentrado, em que o racismo se constitui como elemento de racionalidade e classificação do “Outro”. A situação, portanto, obriga-nos a compreender a formação dessa identidade, bem como demonstrar a existência de uma interface com a educação escolar como algo que apregoa parte dos objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, por exemplo, homologada pelo Ministério da Educação em 2012, cujo artigo 6 incisos III e IV ressaltam:

III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico; IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considerem o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT (Brasil, 2012, p. 4-5)

No caso, o território quilombola tornar-se *locus* que permite a primeira identificação dos membros da comunidade quando confrontados com as distintas realidades que o cercam. Não obstante, o território aqui se constitui como sinônimo de uma identidade coletiva, lugar em que se constrói e se consolida uma leitura de mundo que deve ser considerada pela escola. Tal perspectiva faz com que a sociabilidade negra e a visão de mundo dela oriunda seja pensada como *episteme* que expressa uma maneira de pensar e interpretar o mundo. Essa particularidade é sintomática de uma perspectiva pedagógica freiriana para quem o processo de aprendizagem implica em um fortalecimento da autonomia, entendida enquanto percepção do mundo, sem necessariamente estar preso a uma realidade específica, pois:

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra (Freire, 1989, p. 19)

Essa prerrogativa do conhecimento enquanto sinônimo de experiência com o mundo e não como mera produção/aquisição de saber, evidencia a força da ancestralidade. Isso está de acordo com o que afirma o antropólogo Joel Candau (2014, s.p.), em obra intitulada *Memória e identidade*. Segundo este autor uma determinada memória passa a ser vivência compartilhada e legitimada pela sociedade dita dominante, quando passa a ser expressão de um conjunto de bens simbólicos e culturais aceitos como legítimos do ponto de vista histórico. Nesse caso, observa-se o encontro entre uma memória ancestral atrelada a grupo étnico e uma memória oficial. Disso decorre a incorporação de uma narrativa étnica específica, cujo conteúdo simbólico é interpretado como parte da própria história oficial.

Diante do exposto, ressalta-se a existência de um saber que ganha destaque, pois é reconhecido como história a ser considerada pela escola, conforme suscitado na Lei 10.639/03 e as diretrizes dela oriunda, pois reforçam a importância do (re)conhecimento de um conjunto de bens históricos e culturais, cuja materialidade reside nos saberes dos ancestrais da população negra brasileira. Em outros termos, é a memória coletiva de um grupo étnico específico que ganha destaque e passa a ser representativo de uma história que caracteriza a realidade social, política e cultural de boa parte da população brasileira.

Nesse sentido, o currículo não deve estar preso a um fazer pedagógico em que a implementação de diretrizes e práticas de ensino partam de um modelo distanciado das experiências de vida dos estudantes e de professore(a)s. Entende-se que enquanto documento que rege uma escola integrada com as particularidades culturais de grupos étnicos específicos, o currículo precisa contribuir para a afirmação de uma identidade étnica em sintonia com aquilo que caracteriza sua permanência histórica tanto no aspecto político, cultural quanto ideológico.

Pensando nesse ambiente escolar, ressalta-se a necessidade de fomentar a aproximação entre escola e estudante negro. Essa aproximação só vai ser possível se o espaço escolar garantir o direito do estudante de conhecer sua história. Essa história não pode aparecer somente no aspecto folclórico, expressão de uma narrativa que desloca o protagonismo do movimento negro para um “lugar” despolitizado. Ela precisa ser contagiante e visível, seja como discurso seja enquanto prática pedagógica. Nessa conjuntura, o papel de professore(a)s é fundamental enquanto fomentador de uma discussão necessária e tem a mesma importância do protagonismo do movimento negro quando viu a necessidade de ressignificar o conceito de “raça” de modo a pôr em xeque a narrativa da democracia racial. Além do mais, será preciso entender que o espaço escolar como ambiente de conflito, implica no contínuo agenciamento da pauta da educação para as relações étnico-raciais, uma vez que é preciso tensionar o modelo dominante, frente aos novos sujeitos que se colocam na cena política nacional. O conflito faz parte e fricção interracial – no campo intelectual e acadêmico – gera um desconforto, cujo significado só vamos poder diagnosticar com o tempo.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

As ações desenvolvidas num empreendimento, cujos objetivos é suscitar a conscientização acerca da importância de uma educação antirracista no ambiente escolar, implica em um processo de mobilização institucional, capaz de provocar na maior parte dos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, uma reflexão sobre a relação entre aluno/a, professor/a e suas realidades sociais, culturais e históricas. Nesse sentido, é primordial a criação e o fortalecimento de práticas educativas que sejam capazes de criar um ambiente de interação e troca, permitindo a contribuição de

professores/as envolvidos na produção de um material didático, cujas bases sejam a história e cultura afro-brasileira. Isso possibilitará um ambiente de incentivo, debate e discussões sobre o currículo, métodos de ensino e o próprio protagonismo do professores/as como agentes capazes de ressignificar o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, cabe destacar alguns pontos específicos como: a) criação de um acervo que possa ser usado pela rede pública de ensino e que possa atender estudantes e projetos e ações desenvolvidos pela comunidade nos arredores de cada escola; b) fortalecimento de atitudes individuais que possam contribuir para o enfrentamento de uma educação desumanizadora; c) ampliação da produção de materiais relacionados à temática étnico-racial e ensino da história e cultura afro-brasileira e africana; d) possibilitar maior aproximação entre escola e comunidade, com ênfase na valorização de uma identidade afrocentrada; e) gerar maior conscientização e interesse por parte da comunidade escolar sobre a África e sua relação com a sociabilidade brasileira.

### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao longo da explanação aqui colocada, foi considerada a necessidade de um caminho em que a história e cultura afro-brasileira e africana possa de fato ser incorporada no ambiente escolar, conforme assegurado pela Lei 10.639/03. Esse caminho deve ser entendido naquilo que nos permite atingir uma dada finalidade e intencionalidade, algo que exige um posicionamento que em si demonstra uma existência concreta, um agir imediato. O que nos induz a uma noção do agora e daquilo que são os objetivos e o “objeto” de uma determinada ação que visa fortalecimento de uma educação antirracista e, assim, seja capaz de produzir o seu (re)conhecimento evidenciando seu caráter histórico, além de demonstrar seu vínculo com um conjunto de valores políticos, sociais e ideológicos vivenciados no dia a dia de professore(a)s e aluno(a)s.

Cabe aqui ressaltar a importância da edição 2022 do projeto Afrocientista no Instituto Federal do Tocantins, campus Araguaína em parceria com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena. O projeto teve como meta mapear a realidade do ensino antirracista no IFTO/campus Araguaína, bem como viabilizar interações pedagógicas que tivessem a população afro-brasileira como ponto de partida para a consolidação de uma educação antirracista a partir da ação de estudantes e professores/as.

A experiência foi salutar e enriquecedora e nos possibilitou perceber o quanto é importante a sistematização de ações que sejam capazes de dialogar tanto com a equipe gestora, professores/as e corpo discente. No caso, ficou explícito a necessidade da elaboração de uma rede de relações com o objetivo de criar um ambiente interrelacionado, capaz de ir além de ações institucionalizadas, cuja experiência fica restrita ao calendário e não vai além do currículo enquanto ferramenta que engessa a docência e não possibilita o alargamento do processo de ensino-aprendizagem no interior da sala de aula.

Portanto, cabe repensar as práticas e oficinas para envolver os professores/as, bem como os responsáveis pelo funcionamento e sistematização institucional do ambiente escolar (equipe pedagógica e administrativa). Isso se faz necessário para criar um ambiente de reforço quanto a vivência institucional e a facilitação de um espaço formativo com relação a uma educação de fato inclusiva e multiétnica, algo que vá além das ações que se limitam as datas oficiais. No caso, é preciso incorporar e tornar cotidiano atitudes capazes de possibilitar o fortalecimento de uma educação antirracista, face ao dilema que ficou perceptível com a aplicação na edição 2022 do projeto Afrocientista: construir alternativas de formação/conscientização que pudessem mobilizar politicamente professores/as de modo a criar um ambiente de engajamento e participação.

Compreendemos que pensar a escola e seu papel frente a necessária incorporação de um ensino inclusivo e multiétnico capaz de reconhecer a importância dos profissionais que ali atuam, bem como dos estudantes, exige uma relação construída na base da troca de experiências. No caso, os estudantes e professore(a)s e equipe gestora, além, é claro, da sociedade, devem conectar-se de modo a criar um ambiente político em que os agentes que permitirão a materialização de ações mobilizadoras e de práticas didático-pedagógicas afrocentradas (profissionais da educação), possam dá significado e sentido a Lei 10.639/03.

Isso exige uma metodologia que, no primeiro momento, requer um trabalho de (re)conhecimento de como a escola está desenvolvendo projetos voltados para uma educação afrocentrada ou se não existe nenhuma iniciativa nesse sentido. Em um segundo momento, é preciso desenvolver ações capazes de mobilizar a comunidade escolar de modo a gerar um aprofundamento sobre temas relacionados aos direitos humanos, história e cultura afro-brasileira e africana, além de perspectivas teóricas, críticas ao chamado pensamento colonial. O intuito é realçar uma prática pedagógica que resgate o protagonismo do negro, seu mundo e sua realidade enquanto símbolos, e, assim, criar um

espaço de (re)visitação dos marcos legais institucionais de modo a gerar debates e discussões tanto no âmbito histórico-cultural quanto no espectro político ideológico.

Essa leitura possibilitará preparo e habilidade no planejamento e desenvolvimento de ações com relação ao necessário enfrentamento da atual realidade no que diz respeito a Lei. Isso tudo permitirá o aprofundamento de uma dinâmica que demanda um saber e um fazer enquanto competência que coloque em primeiro plano um conjunto de habilidades e a capacidade de mobiliza-las, considerando sua aplicação na vida cotidiana, conforme apregoa a Base Nacional Comum Curricular, homologada em 22 de dezembro de 2017. Essa postura crítica levará, conseqüentemente, a momentos de sociabilização em que a história e cultura da população negra brasileira será o ponto de partida e de chegada, propiciando um envolvimento da comunidade em geral (pais e estudantes, professore(a)s), em que suas experiências, relatos, saberes e práticas comuns, serão instrumentos para problematizar uma educação eurocentrada. Nessa conjuntura, a Lei 10.639/03, possibilita que a história/memória da população afro-brasileira funcione como ferramenta de conscientização, através de uma mediação entre realidades e temporalidades, aparentemente, distanciadas. Não obstante, será compartilhado um saber capaz de falar da etnogênese que constitui o corpo negro, enquanto manifestação materializada na organização social e “sede material de todos os aspectos da identidade”

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BALLESTRIN, Luciana. América latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº 11, maio-agosto de 2013, p. 89-117.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.
- \_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*. Brasília: MEC/SECADI, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SECADI, junho, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Base Nacional Comum Curricular. Resolução CNE/CP nº 2*. Brasília: MEC/SECADI/CNE. 22 de dezembro de 2017.
- \_\_\_\_\_. *Constituição da República federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 15 de novembro de 2022.
- \_\_\_\_\_. *Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996*, Brasília DF, março 2008. In: [www.http://portal.mec.gov.br/](http://portal.mec.gov.br/). Acesso em 15 de novembro de 2022.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iracy; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). *Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 25-58.
- CANDAU, Joel. *Memória e identidade*; tradução Maria Lúcia Ferreira – 1ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (Org.). *Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.
- CORTELLA, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. Editora Cortez, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1974.
- \_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*, 25ª Edição. Rio de Janeiro. Editora: PAZ e Terra, 2002.
- GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. A democracia racial revisitada. *Afro-Ásia*, n. 60 ,2019, p. 9-44.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. 3 edição, 2 reimpressão. Belo Horizonte: Editoria Autêntica, 2015.

NUNES, J.C.R. O direito constitucional de propriedade das comunidades remanescentes de quilombos. *Textos & Debates*, n. 8, 2000.

OLIVEIRA, Edvaldo Ribeiro. Descolonizando os currículos e educando as relações étnico-raciais: pesquisas e práticas educativas de raízes africanas. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 13, n. 37, p. 18–41, 2021. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1260>. Acessado em: 20 de outubro de 2023.

SANTOS. Boaventura de Sousa. Da Ideia da Universidade à Universidade de Ideias. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 27/28, junho de 1989, p. 11-62.

SILVÉRIO V. R. *Educação e Ações Afirmativas: Entre a Injustiça Simbólica e a Injustiça Econômica*. Brasília: Inep/MEC, novembro, 2003.

*Recebido em: 28/10/2022*

*Aprovado em: 15/03/2023*