

Percursos da utopia de um projeto: apontamentos sobre os 20 anos da educação das relações étnico-raciais no Brasil (2003-2023)

Paths of the utopia of a project: notes on the 20 years of education of ethnic-racial relations in Brazil (2003-2023)

Caminos de la utopía de un proyecto: apuntes sobre los 20 años de educación de las relaciones étnico-raciales en Brasil (2003-2023)

José Walter Silva e Silva
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba
silva.walter@ifpb.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-2372-9780>

Jason Ferreira Mafra
Universidade Nove de Julho
jasonmafra@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3650-8055>

Maria Aparecida Costa dos Santos
Universidade nos Centros Educacionais Unificados
cida_costa@msn.com
<https://orcid.org/0000-0001-5657-3228>

RESUMO

Este breve estudo tem como objetivo refletir sobre avanços, retrocessos e perspectivas percebidos no campo da educação das relações étnico-raciais (Erer), entre 2003 e 2023, período de muitas expectativas devido à consolidação da Lei n.º 10.639/2003 e de outras tantas conquistas dos movimentos negros do país. Apoiados nos pressupostos da pedagogia do oprimido, em especial, a dialética denúncia/anúncio, indispensável à compreensão freiriana de utopia, momentos históricos importantes da política nacional foram conectados a fim de denunciar as reações da sociedade brasileira ao avanço das conquistas dos seus grupos minorizados, mas, também, para anunciar a superação dessa realidade, a partir, por exemplo, da institucionalização da Erer nas escolas e universidades, do fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas e da judicialização nos casos de descumprimento do acesso à formação socioeconômica, política e cultural nacional, a partir de perspectivas étnico-raciais.

Palavras-chave: Educação antirracista. Paulo Freire. Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas. Educação das relações étnico-raciais. Lei n.º 10.639/2003.

ABSTRACT

This brief study aims to reflect on advances, setbacks, and perspectives perceived in the field of education of ethnic-racial relations (Erer), between 2003 and 2023, a period of many expectations due to the consolidation of Law No. 10,639/2003 and many other achievements of the country's black movements. Supported by the assumptions of the pedagogy of the oppressed, in particular, the denunciation/proclamation dialectic,

indispensable to Freire's understanding of utopia, important historical moments of national politics were connected in order to denounce the reactions of Brazilian society to the advance of the conquests of its minority groups, but also to announce the overcoming of this reality, starting from, for example, the institutionalization of Erer in schools and universities, the strengthening of the Centers for Afro-Brazilian and Indigenous Studies, and judicialization in cases of non-compliance with access to national socioeconomic, political, and cultural education, from ethnic-racial perspectives.

Keywords: Anti-racist education. Paulo Freire. Centers for Afro-Brazilian and Indigenous Studies. Education of ethnic-racial relations. Law No. 10,639/2003.

RESUMEN

Este breve estudio tiene como objetivo reflexionar sobre los avances, retrocesos y perspectivas percibidas en el campo de la educación de las relaciones étnico-raciales (Erer), entre 2003 y 2023, un período de muchas expectativas debido a la consolidación de la Ley N.º 10.639/2003 y muchos otros logros de los movimientos negros del país. Apoyados en los supuestos de la pedagogía del oprimido, en particular, en la dialéctica denuncia/proclamación, indispensable para la comprensión de la utopía de Freire, se conectaron importantes momentos históricos de la política nacional para denunciar las reacciones de la sociedad brasileña ante el avance de las conquistas de sus grupos minoritarios, pero también para anunciar la superación de esta realidad, a partir de, por ejemplo, la institucionalización de Erer en escuelas y universidades, el fortalecimiento de los Centros de Estudios Afrobrasileños e Indígenas y la judicialización en casos de incumplimiento del acceso a la educación socioeconómica, política y cultural nacional, desde perspectivas étnico-raciales.

Palabras-clave: Educación antirracista. Paulo Freire. Centros de Estudios Afrobrasileños e Indígenas. Educación de las relaciones étnico-raciales. Ley N.º 10.639/2003.

Considerações iniciais

Um conhecido provérbio africano, originário dos povos que habitavam a porção ocidental daquele continente (e que agora se encontram geopoliticamente inseridos nos países de Gana, Togo e Costa do Marfim), ensinou à humanidade que não é possível caminhar em direção ao futuro sem a necessária volta ao passado para reaver o que foi perdido, esquecido ou até mesmo encoberto. Pelo contrário, ao simbolizar a dinâmica circular dessa totalidade sob a forma de um pássaro que voa para a frente com a cabeça voltada para trás, parecendo colher do passado o ovo ou a semente que assegurará o futuro, aqueles povos evidenciaram uma conexão fortemente carregada de significados, alinhada a um projeto civilizatório que não reconhece o futuro apartado da cultura, das soluções coletivas em prol da superação dos desafios impostos pela natureza e pela história, enfim, da educação.

Dada a pluralidade da dimensão existencial contida na sabedoria proverbial do *Sankofa*, é possível adaptá-la às mais diferentes realidades, nos ajudando a

compreender e anunciar o caráter humanizador dos movimentos por ela inspirados, mas também a denunciar a natureza das forças políticas comprometidas com a missão de esgarçar esse tecido histórico-cultural, promovendo a opressão ao invés do solidarismo e da libertação, a alienação em detrimento da conscientização e, por fim, a sacralização do individualismo como valor suficiente e necessário para a estruturação das sociedades.

Observando a dinâmica social brasileira a partir de lentes que foquem nas conquistas promovidas pelos movimentos negros no país, sobretudo nos últimos vinte anos, fica fácil constatar como as contradições internas do racismo estrutural brasileiro vem produzindo reações. Por um lado, elas expressam contrariedade e resistência ao sistema que provoca benefícios às parcelas socialmente identificadas como brancas; por outro, tais contradições emergem como contrarreação dessas parcelas às conquistas obtidas pelos movimentos que buscam a conexão temporal proposta pela ideia de *Sankofa*.

Nesse sentido é *Sankofa* o necessário fortalecimento das conquistas feitas no passado, ameaçadas por forças políticas que não aceitam projetos civilizatórios fundados na humanização e na garantia das conquistas sociais (avançar no presente pode representar a simples garantia de tais conquistas). É *Sankofa* reagir ao inevitável alinhamento acrítico com a (sempre “nova”) ordem econômica internacional, principal responsável pelo profundo desequilíbrio ambiental e climático em que o planeta Terra se encontra, comprometendo a nossa percepção de humanização e o futuro da humanidade. É *Sankofa* compreender que o presente representa, de forma explícita, a legitimação das conquistas feitas no passado, ou seja, a dinâmica da correlação de forças que promovem as contradições internas da sociedade, uma constatação que deve ser compreendida para unificar a luta dos diferentes grupos oprimidos visando a superação da opressão. Mais ainda, é por conta dessas inúmeras leituras que também é *Sankofa* compreender as relações étnico-raciais como um princípio civilizatório, um princípio que deve orientar a humanidade no presente e referenciar as nossas ações sempre que for necessário voltar ao passado para reaver o que ficou esquecido ou ameaçado.

Entre 2003 e 2023 o Brasil conviveu com movimentos políticos subsidiários das conquistas do passado, com avanços significativos dessas conquistas e com retrocessos promovidos por grupos conservadores que não aceitam a ideia de que

cultura, identidade e direito devem, à luz da democracia, ser escritos no plural. Vem convivendo, também, com a emergência política e histórica de construir novas perspectivas, capazes de, a um só tempo, reafirmar as conquistas do passado e pavimentar o caminho dos inéditos viáveis, expressão cunhada por Freire para se referir às ações ainda não realizadas, mas perfeitamente possíveis de serem realizadas visando a superação das situações que limitam a consciência e a autonomia de homens e mulheres (Freire, 2018). Falamos, aqui, da dialética entre a denúncia de uma realidade socialmente forjada para oprimir parcelas significativas da nossa sociedade e o anúncio de meios que resultem na superação dessa realidade; de uma tensão que se instaura – mas não se esgota – na história, pois o novo presente resultante da superação de antigos inéditos viáveis torna-se objeto de novas superações.

Diante do exposto, e desde já assumindo as limitações impostas pela forma artigo, sugerimos uma reflexão sobre os percursos do projeto civilizatório proposto pelo movimento negro brasileiro nas duas décadas que sucederam a publicação da Lei n.º 10.639/2003, a partir da inesgotável dialética que constitui a relação denúncia/anúncio na história, ideia central da categoria utopia desenvolvida por Paulo Freire ao longo da sua obra. Para tanto, tratamos de pontuar significativos avanços, retrocessos e perspectivas desse projeto em um contexto histórico marcado pelo estresse de uma sociedade reativa aos avanços dos grupos minorizados, explicitando aspectos marcantes da luta antirracista no Brasil, a saber: a persistência em superar as situações-limites impostas pelos condicionantes históricos que forjaram as relações étnico-raciais no país, bem como o caráter diverso e polifônico dos grupos e das pessoas engajadas nessa utopia transformadora.

A utopia freiriana dos movimentos negros

Os processos que condicionaram a formação socioeconômica, política e cultural do Brasil trouxeram consigo renitentes marcas que jamais foram radicalmente transformadas, como o racismo, a misoginia, o machismo, a LGBTfobia e a xenofobia seletiva inerente aos países que não se descolonizaram por completo, ainda que avanços significativos devam ser apontados ao longo da história,

refletindo o dinamismo das forças políticas comprometidas com a superação das estruturas opressoras.

Entendendo que tais forças políticas jamais podem ser percebidas como um corpo ideológico único, mas como um coletivo politicamente diverso em relação às variadas formas de engajamento, de atuação e de orientação filosófica, tão importante quanto admiti-las nas suas historicidades é compreendê-las nas suas pluralidades (como movimentos, no plural, portanto). Sendo assim, e citando os coletivos dos grupos negros como exemplo, devemos tratá-los, bem como as suas ações nos campos da religião, da cultura, da política, da filosofia, dentre outros, como movimentos negros, cabendo o mesmo entendimento para as demais atuações políticas, como os movimentos de mulheres, ambientais, LGBTQIA+, dos trabalhadores etc.

Se é evidente que o conjunto desses movimentos trazem em comum características de coletividade, de diversidade, de reivindicação de isonomias – inclusive no direito de preservação de identidades –, também é patente que todos eles trazem consigo aquilo que Paulo Freire vai entender como o ponto de partida das utopias, ou seja, as tensões existenciais e materiais que provocam nos sujeitos históricos a busca por condições ainda inéditas, mas viáveis, renovando-lhes a esperança em tornar real o sonho da mudança, agora percebida como possível:

Por isso, venho insistindo, desde a Pedagogia do oprimido, que não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não morre. Pelo contrário, continua (Freire, 2021, p. 126-127).

Avesso ao lugar comum que o “não lugar” ocupou como definição de utopia, Paulo Freire a percebe dialética, portanto dinâmica e radicalmente práxica. É o lugar (momento histórico) ainda não atingido, mas possível de sê-lo na história. Vocacionados a serem mais, os seres humanos se nutrem da esperança que não espera, mas, pelo contrário, os motiva a lutar pela superação das situações que tentam limitá-los ao fatalismo e à desesperança impostas pela opressão. E assim, impulsionando pessoas a transformarem o mundo, a esperança assume o seu

caráter antropológico, entranhando-se nas práticas dos movimentos negros e nas pedagogias por eles propostas, entendendo pedagogia como uma forma de ler e intervir no mundo visando a sua transformação (Silva, 2022). Nesse sentido, e de forma bastante lúcida, Freire afirma que:

[...] sem sequer poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica. Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo. Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico (2021, p. 14).

Sendo os seres humanos incompletos, inconclusos e inacabados, não há como imaginar que também não sejam a esperança e, muito menos, a utopia, que se constituem na história como sínteses das tensões entre as denúncias de um presente intolerável e os anúncios de um futuro possível (Freire, 2021). Nesse sentido, os sonhos dos oprimidos, sonhos de transformação da realidade, podem conduzi-los por caminhos que os levem à opressão e, portanto, a diferentes formas de desumanização. Pensando assim, concordamos com Mafra em relação ao caráter dodiscente implícito à esperança [e à utopia]: ela é tão indispensável à educação libertadora promovida por docentes [e movimentos sociais] progressistas quanto deve ser aprendiz das lutas pela superação das situações-limites impostas aos grupos oprimidos:

Ao mesmo tempo que a esperança se funda como categoria da aprendizagem ela também é incompleta, inconclusa e inacabada. Por não existir esperança pronta é que a própria esperança precisa ser educada. Daí, uma educação ou uma pedagogia da esperança. Paulo Freire [...] expõe que uma das tarefas da educadora e do educador progressista é “desvelar as possibilidades para esperança (Mafra, 2016, p. 177-178).

Como desde cedo aprenderam que não existe esperança na pura espera, para reafirmar as bases sobre as quais o sonho da democracia brasileira deve se fundar, os movimentos negros optaram por jamais se submeterem à necrofilia das políticas imbuídas em negar-lhes a utopia. Pelo contrário, ao propor projetos civilizatórios

por meio de práxis pedagógicas comprometidas com a transformação da realidade, o movimento negro, como afirma Gomes, “reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado” (2017, p. 37).

Assim, de forma explícita, foi no movimento dialético de “denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado” (Freire, 2021, p. 126), que as diversas expressões e frentes de luta que compõem os movimentos negros direcionaram cada “quefazer” individual no sentido de um “quefazer” coletivo, capaz de abarcar a diversidade dessas ações na unidade de um projeto nacional inclusivo. Mais ainda, o que sempre fizeram os movimentos negros, e essa é uma marca das suas ações políticas, foi reivindicar a urgência de um projeto civilizatório que admitisse a diversidade das relações étnico-raciais como indispensáveis para a sobrevivência das instituições socioeconômicas, políticas e culturais do Brasil, quer seja no passado, no presente, como também no seu futuro.

Racismo e antirracismo nas “décadas que não terminaram” (2003-2023)

Em 1988, quando completaram-se 20 anos do grande movimento estudantil que incendiou o mundo, por seus feitos e utopias, o jornalista brasileiro Zuenir Ventura publicou uma obra que se tornou notável, tanto pela publicidade que o livro ganhou, quanto pela preciosidade da escrita que capitou com maestria, já no título, o significado de um dos mais importantes períodos da história mundial recente: “1968: o ano que não terminou (Ventura, 1998)”.

Ventura resgata nesse livro, com precisão, os principais acontecimentos sociais e culturais ocorridos no mundo, tendo como marco o episódio do “Maio Francês”, quando estudantes iniciaram um movimento por reformas universitárias, políticas e sociais que se estenderam por todo o país, atingindo os demais estados europeus e, finalmente, todos os continentes. Durante o ano de 1968, em que o mundo passava pelo auge da Guerra-Fria, movimentos estudantis, sindicalistas, dentre outros, espalharam-se por todo o planeta instigando ideologias, projetos e reformas nas diversas expressões sociais e culturais da sociedade: no cinema, na música, na política, na economia, na educação, enfim, em todos os setores da cultura. Além disso, outros episódios de alcance mundial ocorreram naquele ano: a

Primavera de Praga, na Tchecoslováquia, o assassinato de Martin Luther King, antecedido pelo de Che Guevara, no ano anterior, a entrada dos Estados Unidos na Guerra do Vietnã, as Revoluções coloridas, dentre outros, também marcaram 1968.

No Brasil, em plena ditadura militar, o assassinato do estudante Edson Luís, pelos militares no Rio de Janeiro, fez eclodir uma série de manifestações populares até que no dia 13 de dezembro de 1968, o governo autoritário decretou o Ato institucional n. 5 (AI-5), que instituiu o aprofundamento da ditadura, com ampliação da censura, perseguição política, tortura, exílio e morte de milhares de opositores do regime.

Uma análise detalhada, já feita por inúmeros estudiosos (Ventura, 1998) nos mostra que grandes avanços presentes em nossos dias atuais foram gestados a partir dos movimentos ocorridos naquele ano. É daquele período a criação e/ou impulsionamento do movimento negro, do movimento feminista, do movimento GLS e de inúmeros movimentos revolucionários, especialmente na América Latina e na África, fortalecendo as distintas lutas pelas independências das colônias europeias nesse último continente. Uma outra cultura mundial, instituindo novos costumes e ideologias se originou, a partir de então, cujas consequências são visíveis ainda hoje.

O historiador Fernand Braudel, em sua tese de doutorado, intitulada *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*, publicada em 1949, foi quem revelou que a História deve ser entendida a partir de distintas temporalidades. Para ele, os acontecimentos podem ser descritos considerando a “curta duração”, relativa aos fatos efêmeros, em geral circunscritos ao âmbito da política individual e local; a “média duração”, relacionada às mudanças conjunturais, tendo em vista a temporalidade das relações e instituições sociais; e a “longa duração”, que diz respeito às transformações estruturais de um povo ou uma civilização (Poblet, 2011)

Tomando emprestada a tese de Braudel e a metáfora de Zuenir Ventura, não é demais afirmar que o que ocorreu no Brasil, entre 2003 e 2023, em termos de conquistas da luta antirracista, pode ser descrito, ao menos, como uma temporalidade de média duração e quiçá (apenas o futuro dirá) de longa duração.

Se, por um lado, a luta antirracista já se inicia na África, no século XVI, desde as primeiras resistências de grupos humanos contra a escravização, por outro,

ressalvando a Abolição ocorrida no final do século XIX, pode-se dizer que essas duas últimas décadas foram marcadas como o primeiro momento, de fato, em que mudanças de caráter estrutural impulsionaram, no âmbito de política de Estado, em alguma medida, o combate ao racismo no Brasil. Isso, é claro, não ofusca as inúmeras formas de opressão sobre a comunidade negra nacional e os imensos desafios para se realizar necessária justiça social e étnica em nosso país. Todos os indicadores sociais, econômicos, políticos e culturais demonstram que a hegemonia da branquitude da sociedade pós-colonial continua ainda marcada pela extrema exploração e violência, o que nos permite afirmar, conforme expôs Abdias Nascimento (2017), que o genocídio do povo brasileiro encontra-se em curso.

Vale ressaltar, ainda, que se falamos de “décadas que não terminaram”, significa que as tomamos em todas as suas contradições, seja pelos avanços, seja pelas tentativas de retrocesso, tal como ocorreu com as investidas reacionárias decorrentes dos episódios do golpe político contra a presidenta Dilma Rousseff, em 2016, e da eleição de Bolsonaro, em 2018.

Ao tomarmos o ano de 2003 como marco inicial nesta discussão, não o fazemos apenas em razão da criação da Lei n.º 10.639/03, mas de uma série de ações afirmativas e transformações responsáveis pelo visível salto qualitativo da luta antirracista no Brasil. Com isso, também, não estamos negando a longa caminhada e as diferentes conquistas realizadas pelos movimentos sociais, negros e não negros, após a abolição do sistema escravista. Ao contrário, as “décadas que não terminaram” só foram possíveis em razão do que foi realizado nas décadas anteriores pelas intensas lutas sociais que denunciaram as estruturas de opressão e, ao mesmo tempo, anunciaram caminhos de enfrentamento e superação.

Ao dialogar com educadoras e educadores, Paulo Freire costumava dizer que um serviço de saneamento básico levado a uma favela não é mero resultado da sensibilidade afetiva de um político que, eventualmente, tenha se comovido com os olhos tristes das crianças de uma comunidade, mas pela força da luta social que é, por natureza, luta política, desenvolvida socialmente.

Por esse caráter necessariamente político que se sobrepõe ao técnico, não é coincidência que tais políticas afirmativas tenham ocorrido a partir do primeiro ano do governo Lula (2003). Para além de todas as críticas possíveis sobre o que não se conseguiu avançar, foi o primeiro governo que levou para dentro da gestão federal

representações dos movimentos sociais que, por sua vez, levavam consigo grande parte da responsabilidade histórica das lutas sociais que representavam.

Não se trata aqui, neste artigo, de fazer um balanço rigoroso do que foi feito e do que precisa ser feito em termos de justiça étnico-racial para enfrentar e vencer o racismo e suas expressões na política, na economia, na cultura etc. Por isso, fiquemos apenas no campo da educação.

De autoria do deputado federal Abdias Nascimento, o Projeto de Lei n.º 1.332/1983 marcou a luta pelas ações afirmativas no Brasil quando propôs, no âmbito das ações compensatórias visando a isonomia social da população negra em relação aos demais segmentos étnicos brasileiros, uma abordagem do ensino das Histórias do Brasil e Geral que incluísse, em todos os níveis de ensino, as contribuições dos africanos e seus descendentes à civilização brasileira, suas formas de resistência, culturas, línguas, tecnologias, dentre outras. A proposta foi arduamente rejeitada, mas, finalmente, colocou em pauta oficial a questão das reparações sociais que o país precisava realizar como formas de políticas compensatórias para a busca da justiça racial. Ao apresentar o Projeto de Lei n.º 1.332/1983, naquele mesmo ano, Abdias expõe os fundamentos que justificam as reparações históricas:

O conteúdo da educação recebida por aquelas crianças negras que têm oportunidade de estudar representa outro aspecto da desigualdade racial anticonstitucional na esfera da educação. A criança branca estuda um currículo em que a história e civilização europeias, criadas por seus antepassados, são rigorosamente abordadas. Entretanto, a civilização e história dos povos africanos, dos quais descendem as crianças negras, estão ausentes do currículo escolar. A criança negra aprende apenas que seus avós foram escravos; as realizações tecnológicas e culturais africanas, sobretudo nos períodos anteriores à invasão e colonização europeias da África, são omitidas. Também se omite qualquer referência à história da heroica luta dos afro-brasileiros contra a escravidão e o racismo, tanto nos quilombos como através de outros meios de resistência. Comumente, o negro é retratado de forma pejorativa nos livros escolares, o que resulta na criança negra em efeitos psicológicos negativos amplamente documentados. O mesmo quadro tende a encorajar, na criança branca, um sentimento de superioridade em relação ao negro. (Nascimento, 2014, p. 299).

Se, de um lado, Abdias foi fundamental para romper o silêncio cínico do Congresso Nacional Brasileiro sobre a questão negra, por outro, vale lembrar que foram necessárias mais duas décadas para que a política de cotas raciais no ensino

superior tivesse início. Isso ocorreu em princípios do ano 2000, com a aprovação de cotas a estudantes advindos de escolas públicas para as universidades estaduais do Rio de Janeiro (2000) e para ingresso de estudantes negras e negros na Universidade do Estado da Bahia (2002). Vale notar que a política nacional de cotas só foi implementada mais de uma década depois, com a promulgação da Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, pela presidenta Dilma Rousseff. De acordo com o artigo primeiro, a Lei determina que:

As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Brasil, 2023).

A criação da Lei n.º 10.639, de 2003, que obriga todas as instituições de Educação Básica a ensinarem a história e a cultura africana e afrobrasileira é um notável marco. Ainda que, como demonstram vários estudos (Goes, 2017), essa normativa não tenha se plenificado em todas as escolas, sua presença é a assunção do Estado brasileiro no reconhecimento do racismo estrutural e na luta antirracista. Chamar a atenção e a responsabilidade de toda sociedade para essa causa impulsionou o surgimento de outras normativas que se somaram a essa luta maior, durante esses vinte anos. Assim, após 2003, outros episódios foram se sucedendo para moldar uma transformação de longa duração em curso. Dentre outros, podemos destacar:

2004 – A UnB e a UFBA se tornam as primeiras universidades federais a aprovarem o sistema de cotas.

2006 – A USP passa a reservar um terço das vagas da pós em Direitos Humanos para negros, indígenas, pobres e pessoas com deficiência.

2007 – UNEB passa a destinar 40% das vagas para negros e 5% para indígenas em todos os cursos da pós.

2012 – É sancionada a Lei n.º 12.711/2012, a Lei de Cotas.

2018 – De acordo com o IBGE, o número de matrículas de estudantes pretos e pardos nas universidades públicas no Brasil ultrapassou pela primeira vez o de brancos.

2021 – Pela primeira vez na história, mais da metade dos cursos de mestrado e doutorado de universidades públicas do Brasil tiveram cotas reservadas para pretos, pardos, indígenas, quilombolas, transexuais, mães, pessoas com deficiência ou estudantes de baixa renda (GIFE, 2023).

Na esteira desses acontecimentos, em 2022 a Secretaria de Educação da cidade de São Paulo publica o “Currículo da Cidade: Educação Antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros” (São Paulo, 2022).

Com todos esses avanços é muito plausível questionar por que ainda vivemos em um país em que homens, mulheres e crianças pretas são as que mais morrem, por doenças ou violência policial, moram em lugares mais vulneráveis, são minoria absoluta nos postos de comando na política, nas empresas e em todas as esferas sociais de prestígio econômico e social. Essa é uma realidade inegável. Mas é inegável, também, o fato de que há duas décadas a comunidade negra era praticamente excluída do ensino superior. Em 2008, em comparação com a década anterior, a presença negra no ensino superior cresceu 350,4% (Artes; Ricoldi, 2023). Atualmente, alunas negras e alunos negros ocupam 48,3% das vagas nessa modalidade.

Sobre a presença negra na profissão docente na educação superior, estudos mostram que “no início dos anos 2000, grandes universidades públicas brasileiras apresentavam uma variação próxima de 1% de docentes negros em seus quadros funcionais” (Arbolea; Ciello; Meucci, 2015, p. 888). Em 2022, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) identificou 58 mil professoras e professores negros na docência superior, em um universo de 176.778 docentes (UFJF, 2024). Apesar do crescimento expressivo, os dados revelam que a presença da população preta na pós-graduação, estatisticamente falando, é um fenômeno perceptível apenas a partir do século XXI.

Mas, para além desses dados, os inúmeros coletivos dirigidos por mulheres, homens e jovens pretos e pretas, constituído nessas últimas duas décadas colocaram o racismo estrutural e a educação antirracista na pauta. Isso é visto cotidianamente, seja nas redes sociais, seja nos programas televisivos e em outras mídias, seja nas pautas políticas de distintas agremiações. A assunção da pretitude em oposição à branquitude e como afirmação identitária, nessa escala, é um acontecimento sociológico jamais percebido antes na sociedade brasileira.

Vermos nossas crianças pequenas e jovens meninas e meninos orgulhosos com os seus belos cabelos crespos nas escolas, nas ruas, nos metrô e nos ônibus não significa, obviamente, que o racismo está superado. Afinal, não se destrói uma estrutura de 500 anos da noite para o dia. Todavia, não se pode negar a evidente

esperança que anima a perspectiva de um futuro que, em grande medida, começa a se realizar agora. Nunca é demais lembrar que o sonho é parte imprescindível da Revolução. Sem ele, como ensinam Paulo Freire e Amílcar Cabral, a luta se torna vã e perde o sentido. Freire aprendeu com Cabral que o sonho só é revolucionário quando partilhado. Por isso, ele lembra sempre o caráter necessariamente transindividual e profético das grandes lutas:

Amílcar esteve constantemente em comunhão com seu povo, cujo passado conhecia tão bem e em cujo presente se encontrava tão radicalmente inserido – o presente da luta a que se deu sem restrições. Cabral podia, assim, prever e antever. Por isso é que, em todo hoje que ele intensamente vivia, havia sempre um sonho possível, um viável histórico, a começar a ser forjado no hoje mesmo. (Freire, 1978, p. 19).

Afirmar que as mudanças que presenciamos nesses últimos 20 anos determinarão o fim do racismo como estrutura, mais cedo ou mais tarde, em nosso país, é uma pretensão arrogante porque deixa de lado 500 anos de intensas lutas de nossos ancestrais contra a opressão racista e, ao mesmo tempo, nega, igualmente, o papel e o mérito das futuras gerações nessa luta. Por outro lado, não é arrogância dizer que um tempo novo está em curso. Ele pode ser visto por meio dos números e fatos apresentados aqui e em muitos outros elementos de nossa cultura recente. Evidentemente, a apreensão da realidade é um constante exercício de crítica. Recorrendo novamente a Freire, por outro lado, fazer a leitura crítica do mundo é condição *sine qua non* para fazê-lo diferente e possivelmente melhor.

Possibilidades de resistência antirracista na educação

Tão pretencioso quanto acreditar que, em 20 anos, 500 anos de racismo seriam superados por leis e diretrizes é crer na ilusão de que cabe à escola promover tais mudanças ou, pior ainda, acreditar que ela está preparada para isso. Grosso modo, o que percebemos, no chamado chão da escola, é uma espécie de síntese do contexto racista que estrutura a sociedade. Ao negociar tácita ou explicitamente posições de natureza política, trabalhadores(as) da educação, estudantes e famílias assumem, de forma deliberada ou passiva, posições nas tensões racistas que reverberam nas instituições educacionais.

Ainda que este artigo não tenha a pretensão de apresentar soluções para questões que marcaram as políticas educacionais brasileiras, como a aversão pela

educação popular e a má vontade política de incluir a diversidade socioeconômica e cultural do nosso povo, é possível, sim, apontar caminhos potencialmente capazes de promover transformações ou inquietudes na ideia de paz construída sobre a invisibilidade e o epistemicídio¹ consequentes da ideia de democracia racial.

Falamos aqui, primeiramente, de uma constatação que parece ter ficado despercebida no contexto das argumentações que obstaculizam a Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer) nas instituições de ensino do país: as Leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008 alteraram a norma educacional maior do Estado brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBen), transformando o seu descumprimento em um grave atentado às intencionalidades políticas do Estado e aos interesses do conjunto da nossa sociedade.

Como não é preciso muito esforço para constatar a necessidade histórica da sociedade brasileira de se reeducar em relação às suas percepções de formação socioeconômica, política e cultural, foi deslocado, para o campo da Educação, parte significativa do tensionamento provocado pelo esforço explícito em manter conservada a ideia de privilégios a grupos politicamente dominantes e a inevitável recusa dos grupos excluídos em aceitar a continuidade dessa usurpação de cidadania. Na prática, essa tensão fica evidente tanto quando os corpos diretivos e docentes favorecem processos que possibilitam a não abordagem dos conteúdos de natureza étnico-racial quanto na impossibilidade de tais negociações, que ressignificariam a abordagem esperada pela LDBen, quase sempre depreciando ou simplificando temáticas caras à Educação das Relações Étnico-Raciais.

O combate a tais procedimentos não é simples nem tampouco pode ser transmutado entre realidades ou práticas distintas. Assim, sem pretender sistematizar estratégias universais de reação do conjunto da escola frente aos flagrantes descumprimentos legais, é possível destacar, entretanto, caminhos que favoreçam o enraizamento da Erer nas práticas políticas e pedagógicas das instituições de ensino.

¹ Utilizado em análises sociais há quase duas décadas, esse conceito foi disseminado por Boaventura de Souza Santos desde 1995. No entanto, ele ganhou mais evidência especialmente a partir da obra “Epistemologias do Sul (2010)”. Em linhas gerais, epistemicídio diz respeito ao movimento de negação, apagamento e combate aos saberes distintos daqueles propostos pela civilização europeia. Esse processo, que teve início com a expansão marítima do século XV, além dos inúmeros genocídios decorrentes das invasões e colonizações, se faz ainda presente por meio da colonialidade, uma forma de perpetuação dos paradigmas europeus, mesmo após os processos de independência das nações e povos colonizados.

O primeiro destaque tem a ver com a ideia de institucionalização da Erer nas políticas, documentos e práticas pedagógicas que envolvem escolas, faculdades e universidades. O que pode parecer uma fantasia, pelo contrário, é possível de ser construído desde que haja interesse político e mobilização necessária para provocar as instâncias deliberativas das instituições. Evidentemente, que tanto a desagregação dos(as) profissionais que compõem a instituição quanto a descentralização das instâncias deliberativas são fatores que podem comprometer as práticas antirracistas. Contudo, reagir à ideia de que a temática deve ser abordada por professores e professoras sem o acompanhamento das coordenações, pois a autoridade docente não pode ser questionada ou verificada, pode se transformar em uma armadilha política com alto teor de perversidade para os grupos invisibilizados.

Instituir ou fortalecer os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi) é outro destaque que merece atenção, sobretudo pela diversidade que tais Núcleos costumam apresentar Brasil afora. Da mesma forma que a Erer assume contextos diferentes, de acordo com as especificidades socioeconômicas, políticas e culturais em que escolas e universidades estão instituídas, os Neabis podem assumir, também, formas distintas, mais ou menos combinadas, voltadas à extensão, ao ensino, à pesquisa, à articulação política etc. Contudo, uma característica que pode representar grande avanço nas relações mantidas entre os Núcleos e demais instâncias institucionais tem a ver com a capacidade de provocar e subsidiar os agentes que compõem as escolas, faculdades e universidades, além de famílias e grupos externos, para a efetiva implantação da Erer nas instituições. Na prática, ações dessa natureza jamais podem prescindir de reflexões e propostas de intervenções dialogadas, envolvendo, sobretudo, gestores(as), docentes e discentes, com o intuito de favorecer práticas pedagógicas críticas e racialmente inclusivas.

Outro destaque que aparentemente vem sendo pouco considerado para garantir o enraizamento da Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições de ensino, inclusive por parte dos movimentos negros, diz respeito à judicialização dos flagrantes e declarados descumprimentos das garantias dos estudantes em acessar temas relacionados à formação socioeconômica, política e cultural nacional, a partir de perspectivas étnico-raciais. Nesse sentido, apesar das dificuldades em comprovar culpa ou dolo dos corpos diretivos e docentes de escolas, faculdades e universidades quando afrontam a LDBen e as diretrizes elaboradas pelo Conselho

Nacional de Educação, invocar o Ministério Público, sempre que o diálogo não surtir mais efeito, é uma ação que deve ser compreendida no contexto do Estado de Direito, portanto fundamentalmente democrática.

A superação do preconceito e do racismo é um desafio que desponta, no ambiente da educação, com a mesma importância de outros tantos historicamente superados, ou em processo de superação, que vêm tensionando o conservadorismo da nossa sociedade, contribuindo em favor de uma sociedade mais igualitária e progressista. Conscientes de que a história nos condiciona, mas não nos determina, haverá o tempo em que perceberemos práticas racistas na escola tão estranhas, por exemplo, quanto a negligência da abordagem da teoria evolucionista em favor da criacionista; o retorno do pensamento geocêntrico em desfavor do heliocêntrico; ou, ainda, a contestação dos efeitos imunizantes da vacina e a sua importância para a vida no planeta.

Considerações finais

Para o(a) leitor(a) atento(a), a estrutura das análises aqui expostas, apontam-se, o tempo todo, em algumas categorias freirianas centrais da pedagogia do oprimido, quais sejam, a denúncia e o anúncio. Conforme expõe Freire, em diferentes obras, não basta realizar a leitura crítica da realidade, é preciso apontar processos e caminhos de enfrentamento e de superação e, em situações-limites, reinventar para esperar.

A presença e os impactos da Lei n.º 10.639/2003 são um fato. A ampliação da presença de pessoas pretas nas universidades e no mundo acadêmico, em geral, é outro fato. A assunção de pessoas pretas em cargos no governo federal, estadual, municipal e em setores jurídicos também é outro. Todavia, ao pensarmos na dívida social do país e na justiça de reparação histórica necessária ao povo negro, ainda é muito pouco. Para esse povo, a luta diária pelo direito universal mais básico ocorre, em grande medida, analogamente ao período escravocrata, em que a sociedade branca, patrimonialista dos corpos pretos, decidia a todo instante sobre a vida e a morte de crianças, homens e mulheres negras(os) submetidas(os) ao trabalho compulsório indigno e degradante.

Se não, observemos a crueldade social de nosso cotidiano. No momento mesmo em que finalizamos este texto, mais um jovem preto é perseguido por um

homem branco armado, após uma possível tentativa de assalto nas ruas de São Paulo. Assistindo à cena corriqueira, uma policial militar branca, cuja função é garantir a segurança social, recusa-se a reagir diante da situação, mantendo-se inerte diante daquele script de horror. A cena, gravada por uma das pessoas que assistiram ao desespero do jovem, mostra a presença incólume do filho e da esposa do branco pistoleiro, além de outros transeuntes que circulavam próximos à estação de metrô. A mulher, aterrorizada com a ação do próprio marido, tentava a todo custo impedi-lo, colocando-se corporalmente entre ele e o jovem alvo. No outro plano, a policial, que assistia a tudo passivamente, foi solicitada por um dos presentes para que interviesse na ocorrência já que a vida do menino preto estava em risco. Alegando estar de folga, embora com a farda oficial da corporação militar, a servidora da segurança não apenas se omitiu, mas passou a desferir chutes contra o jovem desesperado à mira da arma empunhada pelo justiceiro branco. Graças à ação de outros jovens pretos que saíam da estação metroviária, o menino conseguiu escapar com vida, em mais um dia comum nas regiões centrais de São Paulo.

Certamente, essas imagens, em meio a tantas semelhantes que circulam diariamente nas redes sociais mostrando ocorrências de violência em todo o país, podem servir como material de reflexão e conscientização sobre o racismo e as possibilidades de seu enfrentamento. Se, de um lado, esse é um papel educativo essencial e possível nas escolas, de outro, como sabemos, o antirracismo não pode ser responsabilidade exclusiva da educação formal. A formação antirracista precisa estar presente em todos os segmentos da sociedade (na estrutura política, na economia, na política cultural, nas escolas, empresas públicas e privadas, igrejas, programas governamentais federais, estaduais e municipais, ministérios públicos etc.) porque, sendo o racismo uma estrutura, o seu combate deve ser, igualmente, estrutural.

Desde os tempos mais remotos, o antirracismo se faz resistência na história negra. Simultâneo às primeiras investidas da violência branca escravocrata, pelas lutas ancestrais empreendidas contra o aprisionamento e sequestro dos povos pretos, o antirracismo teve o seu início na África e se estendeu por toda a história brasileira durante o período escravista e depois dele. Boicotes, recusas ao trabalho forçado, enfrentamentos violentos, fugas e aquilombamentos são as expressões mais visíveis da luta direta. Mas a resistência é multidimensional e se faz presente

em todo o lugar. Ela está, também, na religiosidade preservada e ressignificada. Nas músicas e nas danças afro-brasileiras. Na linguagem, na culinária, na busca pela ancestralidade e pela reconstituição da história.

Nas periferias de nosso país, as expressões culturais por tempos subalternizadas e perseguidas tornaram-se importantes lugares de materialização da Lei n.º 10.639/2003. São fazeres culturais autênticos do povo negro, mostrando que oprimidas e oprimidos constituem os principais protagonistas de sua própria emancipação e, por sua vez, a de toda humanidade. Além da capoeira, do samba, dos blocos afros e o funk, outras manifestações se erguem autenticamente nessa luta cultural e política.

O Bloco Afro Ilú Obá de Min (Santos, 2017) é um exemplo notável desse movimento. Fundado integralmente pelo segmento feminino, é regido musicalmente e coreograficamente por mulheres e composto, majoritariamente, por mulheres negras. Ao abrir o cortejo anual do carnaval de rua da cidade de São Paulo, há 18 anos, cerca de 400 mulheres ocupam as avenidas, ruas e vielas da metrópole, trazendo os batuques, os cânticos e os Orixás afro-brasileiros, em reconhecimento e memória à luta feminina, sempre “femenageando” grandes mulheres pretas que fizeram e fazem a história de nossa resistência.

Todo o processo criativo que envolve o cortejo do bloco, seja na confecção e execução dos instrumentos (agogô, xequerê, alfaia e djembê), seja na composição das músicas e na coreografia das danças, é resultado das aprendizagens desenvolvidas de forma horizontal e solidária entre as irmãs mais velhas e as mais novas, com base nos saberes de experiência das diferentes e ricas trajetórias do grupo. A rua torna-se uma extensão da cultura iorubana e dos rituais do candomblé em saudação aos Orixás.

Outro exemplo da materialização da Lei n.º 10.639/2003 é o grande movimento internacional do Hip-Hop, que, em 2023, completou cinquenta anos de história. Santos (2017) demonstra que mais do que uma expressão cultural, o Hip-Hop é um universo capaz de atrair elementos diversos dos saberes da periferia e para ela. Criada no bairro nova-iorquino do Brooklin (EUA), esta manifestação cultural, surgida nos de 1970, ultrapassou as fronteiras e tornou-se um fenômeno planetário. Ao completar meio século de existência, esse movimento cultural e social é marcado por constante evolução e atualização de suas práticas e temáticas. Para

além das manifestações conhecidas do Breaking, do Rapp, do Graffiti, do Dj/Mc, da literatura, do slam, da vestimenta, da linguagem periférica, ele se tornou um espaço multipolar de formação da consciência crítica, desconstruindo o machismo, a LGBTfobia, afirmando a luta feminista e fortalecendo-se pela e para a identidade negra, denunciando, anunciando e projetando novas utopias.

A educação dos sistemas formais ainda não alcançou esses patamares de mudança das culturas periféricas, mas vem avançando, em alguma medida. Vinte anos de implementação da Lei n.º 10.639/2003, instituíram cursos de formação, publicações de documentos, coletivos de debates, ações no interior das escolas, mesmo com as enormes resistências de gestores(as) e educadores(as) de todos os níveis de ensino que, ainda, não compreendem a noção de reparação e justiça histórico-cultural. Além disso, o debate em muito avançou no âmbito da Educação Superior, sobretudo, com o acesso e inserção das representações pretas nesses espaços.

Há que se perceber, entretanto, que a educação formal, seja a básica, seja a universitária, nunca pode se esquecer de que é uma pequena célula umbilicalmente ligada ao mundo social. A cultura se produz no cotidiano das ruas, dos becos, das fábricas, dos bares, das igrejas, dos inúmeros espaços de labor e arte, do centro, das periferias e dos campos de nossas cidades. Não por outra razão, a escritora e estudiosa bell hooks (2021) propõe que em algum momento na vida profissional, professoras e professores – do jardim da infância à universidade – se afastem do ensino por um certo período e vivam o mundo social e cultural de forma mais visceral. Para ela, essa é uma forma autêntica de alterar a pedagogia e suas metodologias, desvelando novas formas de aprendizagens e ensino, questionando antigas certezas epistemológicas e buscando respostas adequadas ao momento contemporâneo.

Se, por um lado, o tempo histórico já demonstrou que as revoluções necessitam de mudanças econômicas e políticas radicais, por outro, o século XX revelou que a cultura também é uma dimensão estrutural de vital importância nas mudanças. Em muitos casos, são as manifestações culturais que encontram as respostas mais fecundas para as transformações em nossa sociedade. Ao olharmos a trajetória de nosso país, particularmente no que se refere à luta contra o racismo protagonizada pelo povo preto, vislumbramos uma pedagogia cultural afrocentrada

brasileira em plena gestação. Oxalá, seja esse o começo de um novo percurso de uma nova história que, sem perder a memória do passado, construa um novo futuro de justiça e paz!

Laroyemos!

Referências

ALMEIDA, Pauline. Negros e pardos em universidades federais passam de 41% para 52% em dez anos: mudança na composição da população estudantil aconteceu após aprovação da Lei de Cotas, que completa uma década nesta segunda-feira. CNN Brasil, Rio de Janeiro, 29 ago. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/negros-e-pardos-em-universidades-federais-passam-de-41-para-52-em-dez-anos/>. Acesso em: 27 out. 2023.

ARBOLEYA; Arilda; CIELLO, Fernando; MEUCCI, Simone. Educação para uma vida melhor: trajetórias sociais de docentes negros. **Cadernos de Pesquisa**, v.45 n.158 p.882-914 out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/g7FJLJjsHFQNBDVsMT7nmHJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2024.

ARTES, Amelia; Arlene Martinez, RICOLDI. Acesso de negros no ensino superior: o que mudou entre 2000 e 2010. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 158, p. 858-881, out/dez, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143273>. Acesso em 27 out. 2023.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em 27 out. 2023.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 28. ed. São Paulo / Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** (o manuscrito). 1. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire; Universidade Nove de Julho (UNINOVE); Big Time Editora/BT Acadêmica, 2018.

GIFE. **Aprovada como Lei Federal em 2012, cotas raciais já eram pautadas no Brasil desde os anos 1980**. Disponível em: <https://gife.org.br/aprovada-como-lei-federal-em-2012-cotas-raciais-ja-eram-pautadas-no-brasil-desde-os-anos-1980/>. Acesso em: 27 out. 2023.

GOES, Djalma Lopes. **Ações afirmativas e ação pedagógica na educação:** a aplicação da lei 10.639/03 em sala de aula. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando comunidade:** uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

MAFRA, Jason Ferreira. **Paulo Freire, um menino conectivo:** conhecimento, valores e práxis do educador. São Paulo: BT Acadêmica / Brasília: Liber Livro, 2016.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do povo brasileiro.** São Paulo: Perspectiva, 2017.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Abdias Nascimento.** Brasília: Senado Federal, 2014. (Grandes vultos que honraram o Senado). Disponível em: <https://issuu.com/institutopesquisaestudosafrobrasile/docs/biografia-abdias>. Acesso em: 27 out. 2023.

POBLET, Maria Del Mar Ferrer Jordá. **A dimensão espaço-temporal em Fernand Braudel:** aportes teóricos para a geografia. 2011. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: educação antirracista:** orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros. – versão atualizada. – São Paulo: SME / COPED, 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez. 2010.

SANTOS, Maria Aparecida Costa dos. **O Universo Hip-Hop e a fúria dos elementos.** 2017. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SILVA, José Walter Silva e. **A consciência que vem do tambor:** uma leitura freiriana sobre a pedagogia afrocarnavalesca de Salvador. 2022. 571 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2022.

UFJF. **Ausência de professores negros é ponto crítico em universidades.** Disponível em: [https://www2.ufjf.br/noticias/2023/11/29/ausencia-de-professores-negros-e-ponto-critico-em-universidades/#:~:text=O%20Brasil%20soma%20mais%20de,Educacionais%20An%C3%ADsio%20Teixeira%20\(Inep\)](https://www2.ufjf.br/noticias/2023/11/29/ausencia-de-professores-negros-e-ponto-critico-em-universidades/#:~:text=O%20Brasil%20soma%20mais%20de,Educacionais%20An%C3%ADsio%20Teixeira%20(Inep).). Acesso em: 23 ago. 2024.

Submetido em 10/03/2024

Aprovado em 03/09/2024

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)