



## ENSINAR BRASIL-ÁFRICA: REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A LEI 10.639/03 NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

*Marília Renata Félix Rodrigues<sup>1</sup>*

*Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas,  
Curso de Ciências Sociais. Recife, Pernambuco, Brasil*

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo refletir acerca da implementação da lei 10.639/03 na formação docente para a sociologia do ensino médio na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Para isto, utilizou-se três metodologias: a pesquisa bibliográfica que compõe a base teórica e conceitual deste escrito; a descrição e interpretação do que foi encontrado e das reflexões da autora e um breve relato de experiência. O argumento central é que, somente aprendendo a ensinar de forma descolonizada sobre a relação Brasil-África, poderíamos dizer que estamos efetivando de forma ética esta lei e alargando os caminhos para uma educação para as relações étnico-raciais. Dito isto, foi possível considerar que há uma lacuna na grade curricular, bem como no olhar que é formado sobre a relação Brasil-África, perpetuando o racismo institucional e o epistemicídio sofrido pelas raízes afro-brasileiras e africanas.

**Palavras-Chave:** Lei 10.639/03; Relações Étnico-raciais; África; Formação Docente; Ações Afirmativas;

### TEACHING BRAZIL-AFRICA: REFLECTIONS ON TEACHER TRAINING FOR LAW 10.639/03 IN THE DEGREE IN SOCIAL SCIENCES AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF PERNAMBUCO

**Abstract:** This article aims to reflect on the implementation of law 10.639/03 in teacher training for high school sociology at the Federal University of Pernambuco (UFPE). For this, three methodologies were used: bibliographical research that composes the theoretical and conceptual basis of this writing; a description and interpretation of what was found and the author's reflections and a brief experience report. The central argument

---

<sup>1</sup> Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Coordena voluntariamente a equipe de Sociologia no Projeto Gradação ligado a Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT/UFPE). Tem atuado nos temas: educação do sensível, relações étnico-raciais, ensino de sociologia, pós-colonialismo, decolonialidade, políticas públicas e formação docente. Participa como colaboradora no Blog Animais Políticos e também do Movimento Negro Unificado (PE). E-mail: [marilia.rfrodrigues@ufpe.br](mailto:marilia.rfrodrigues@ufpe.br) ; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9728-7663>



is that, only by learning to use the Brazil-Africa relationship in a decolonized way, we could say that we are ethically putting this law into effect and broadening the paths to education for ethnic-racial relations. That said, it was possible to consider that there is a gap in the curriculum, as well as in the view that is formed on the Brazil-Africa relationship, perpetuating institutional racism and the epistemicide suffered by Afro-Brazilian and African roots.

**Keywords:** Law 10.639/03; Ethnic-racial Relations; Africa; Teacher Training; Affirmative Actions;

### **ENSEÑANZA BRASIL-ÁFRICA: REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA LEY 10.639/03 EN LA LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE PERNAMBUCO**

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la implementación de la ley 10.639/03 en la formación de docentes de sociología de secundaria de la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE). Para ello se utilizaron tres metodologías: la investigación bibliográfica que compone la base teórica y conceptual de este escrito; una descripción e interpretación de lo encontrado y las reflexiones de la autora y un breve relato de experiencia. El argumento central es que, solo aprendiendo a utilizar la relación Brasil-África de manera descolonizada, podríamos decir que estamos aplicando éticamente esta ley y ampliando los caminos para una educación para las relaciones étnico-raciales. Dicho esto, se pudo considerar que existe una brecha en el currículo, así como en la mirada que se forma sobre la relación Brasil-África, perpetuando el racismo institucional y el epistemicidio que padecen las raíces afrobrasileñas y africanas.

**Palabras-clave:** Ley 10.639/03; Relaciones Étnicas Raciales; África; Formación de Profesores; Acciones Afirmativas;

### **ENSEIGNEMENT BRÉSIL-AFRIQUE: RÉFLEXIONS SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS POUR LE LOI 10.639/03 DANS LA LICENCE EN SCIENCES SOCIALES À L'UNIVERSITÉ FÉDÉRALE DE PERNAMBUCO**

**Résumé:** Cet article vise à réfléchir sur la mise en œuvre de la loi 10.639/03 dans la formation des enseignants de sociologie au lycée à l'Université Fédérale de Pernambuco (UFPE). Pour cela, trois méthodologies ont été utilisées : la recherche bibliographique qui compose la base théorique et conceptuelle de cette écriture ; une description et une interprétation de ce qui a été trouvé et les réflexions de l'auteur et un bref rapport d'expérience. L'argument central est que, seulement en apprenant à utiliser la relation Brésil-Afrique d'une manière décolonisée, nous pourrions dire que nous mettons éthiquement cette loi en vigueur et que nous élargissons les voies d'une éducation aux relations ethnico-raciales. Cela dit, il a été possible de considérer qu'il existe une lacune dans le curriculum, ainsi que dans le regard qui se forme sur la relation Brésil-Afrique, perpétuant le racisme institutionnel et l'épistémicide subi par les racines afro-brésiliennes et africaines.

**Mots-clés:** Loi 10.639/03; Relations Raciales Ethniques; Afrique; Formation des Enseignants; Actions Positives;



## INTRODUÇÃO

Este artigo gira em torno da análise da formação docente na licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e a preparação ou a falta desta em lidar com a lei 10.639 de 2003 que, após 18 anos de promulgação, sofre com a dificuldade de implementação. Na referida lei, o Estado brasileiro propõe a inserção do ensino da história e cultura africanas e afro-brasileira nas instituições de ensino em todo território nacional; o que inclui também a inserção dessas temáticas nas licenciaturas e nos cursos de pedagogia.

A construção desta lei pode ser considerada um dos pontos altos das lutas dos Movimentos Negros no Brasil, visto que as políticas de ações afirmativas também estariam inseridas no cume dessas conquistas legais. Estas leis demandam uma outra ação, que podemos dizer fazer parte de uma dimensão prática dessas políticas públicas: como expõe Carvalho (2010), uma das medidas que precisa acompanhar essas políticas públicas são as chamadas cotas epistêmicas.

Ambas as leis são tentativas de descolonização dos currículos e fazem parte de um só objetivo: diminuir as desigualdades raciais no país, construindo uma população afro-brasileira que tenha desde o ensino básico ao superior a imagem real do percurso histórico de seus ancestrais e raízes culturais para além do processo de escravização/colonialismo. Mas também, construindo educadoras negras e não-negras que sejam capazes de tratar das relações étnico-raciais como temática presente nas mais diversas disciplinas escolares.

Como afirmam as autoras Izanete Souza; Eliana de Almeida e Ana da Silva (2021) sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

Essas diretrizes apontam para a necessidade do ensino da diversidade cultural negra e indígena enquanto conteúdo transversal que perpassa todo o currículo de forma a promover afirmação, empoderamento e valorização da diferença enquanto elemento constituinte das identidades humanas. No entanto, para além da transversalidade é preciso que trabalhem também com a disciplinaridade destes conteúdos para que não fiquem restritos ao campo da subjetividade e da superficialidade (SOUZA, et. Al., 2021, p. 93)



Logo, a não implementação dessa lei será vista neste artigo como uma postura mantenedora do *status quo* que constitui uma sociedade epistemicida e estruturalmente racista. O processo educativo, na qual as licenciaturas se enquadram, será visto como potencialmente emancipatório, todavia, podendo estar relacionado às necessidades e culturas dominantes este será visto como processo de silenciamento de culturas e corpos dissidentes, ou seja, negras, indígenas, LGBTQIA+, não-binários etc.

A escolha deste tema deu-se através do entrelaçamento de minha trajetória enquanto mulher negra no curso supracitado, das reflexões que surgiram na experiência da disciplina eletiva *Sociologia das Sociedades Africanas* e durante minhas pesquisas acadêmicas. Para a conclusão da disciplina, vi a necessidade de unir essas experiências e refletir sobre a prática docente que é possibilitada pela organização curricular do curso através do Projeto Político Pedagógico (PPP). Ou seja, este artigo é fruto do trabalho de conclusão da mesma.

Para isto, o presente trabalho está estruturado da seguinte maneira: a primeira seção busca incidir sobre o porquê de aprender a ensinar Brasil-África, quais as possíveis repercussões desse aprendizado e qual a sua necessidade, afinal, em uma população majoritariamente negra. Em seguida, a segunda seção focalizará em compreender a relação Brasil-África no curso de licenciatura em ciências sociais da UFPE.

Por fim, as considerações finais estarão dispostas de acordo com o que foi visualizado enquanto possíveis caminhos e desfechos das reflexões trazidas nas seções anteriores. Vale ressaltar que o objetivo deste artigo é: *refletir acerca da implementação da lei 10.639/03 na formação docente para a sociologia do ensino médio na UFPE.*

## 1. PORQUÊ APRENDER A ENSINAR BRASIL-ÁFRICA?

É fato que o Brasil é um país majoritariamente constituído por pessoas negras (pretas e pardas), que segundo o IBGE (2010) são 51% da população, todavia, esta população caracteriza 61,7% da população carcerária INFOPEN (2018) e 72,9% de desempregados IBGE (2020). No que se refere à educação, a população negra é maioria nas escolas públicas e a grande minoria nas pós-graduações, quanto maior o grau acadêmico, menor a presença de negras. Com recorte interseccional, é possível verificar



que apenas 0,4% do corpo docente das pós-graduações em todo o país são mulheres pretas, quando somadas com as pardas não chegamos a 3% do total de docentes.

Porém, quando pensamos na inserção de mulheres negras na docência de ensino primário e fundamental, além de ocuparem de fato esse espaço, estão no imaginário social vinculadas à docência desse nível de ensino. Esses diversos dados, influem sobre um fenômeno que é parte fundante da sociedade brasileira, o racismo, que segundo Silvio Almeida (2019) possui diversos mecanismos atuais que corroboram para sua perpetuação, tendo o processo de escolarização como um grande aliado. O autor também corrobora com a tese de que todo racismo é estrutural.

Esse mesmo processo de escolarização, que em seu início não aceitou pessoas negras em suas instituições de ensino, impôs as ex-escravizadas à uma subalternidade que queriam silenciosa. A história das ideias pedagógicas<sup>2</sup>, por exemplo, possui um perfil bem demarcado que vem construindo historicamente um projeto bastante nítido, no qual retiram de pessoas negras a autoestima e o imaginário afirmativo acerca do que é ser negra no Brasil, do que são as culturas africanas e afro-brasileiras e de quem foram nossas ancestrais.

Como constatado por Sueli Carneiro (2005), a escola é o processo de negação de sujeitas, e conseqüentemente de suas complexidades identitárias: corpa, epistemologia, cultura e política. A constituição de sujeitas brancas como universal, perpassa a negação de Outras, negra, indígena, não-branca e está imbricada na educação, nos processos subjetivos, afetivos, na negação de histórias e valores indígenas e afro-brasileiros e a busca por um ideal de ego vinculado a esse ser universal Souza (1983), esses são os preços da ascensão social para a população afro-brasileira.

Segundo Neuza Souza, este processo ocorre porque nos espaços de formação e mesmo de trabalho, caminhos à ascensão social, a cultura brancocêntrica detém a hegemonia, os sentidos de existir e os mecanismos para perpetuar-se como universal naquele ambiente. Basicamente, para uma pessoa negra ascender seria preciso passar por um processo de embranquecimento. Esse processo psicossocial pode ser trazido para o

---

<sup>2</sup> Demerval Saviani em seu livro *A História das Ideias Pedagógicas no Brasil* trata da trajetória histórica da pedagogia no Brasil e com isso demonstra as raízes judaico-cristãs, coloniais e conseqüentemente racistas da formação dos sistemas educacionais brasileiros. Assim como, das ideias pedagógicas e epistemológicas por trás desses sistemas e suas construções excludentes para pessoas negras, indígenas, mulheres, etc. Esta é uma ótima obra para entender o nosso passado e também o nosso presente educacional, saber como chegamos até aqui e por que estamos discutindo isso ainda hoje.



centro da roda numa gíngua com o conceito de ideologia do embranquecimento, pensado por Lélia González e Carlos Hasenbalg (1982), expõe que essa ideologia está presente nos aparelhos ideológicos do estado (AIE), nas escolas, universidades, igrejas, famílias, mídias, etc. e que, estes aparelhos veiculam valores que mantêm a suposta superioridade racial e cultural branca já fortalecida pelo mito da democracia racial.

As autoras apontam também que é no entrelaço entre o mito e a ideologia que se funda o racismo à brasileira. Por isso o debate em torno dos currículos é de suma importância, e não pode deixar de ser visto em paralelo ao debate acerca de qual cultura as instituições de ensino (de todos os níveis) estão reproduzindo em suas salas de aula. Para o filósofo ganense, Kwame Appiah “as pessoas importam e a cultura importa para as pessoas” (APPIAH, 1992, p.87), o autor defende que as obrigações que temos com quem compartilhamos direitos e deveres vão muito além destes, possuem como causa o respeito às diversidades.

A educação brasileira se fundamenta normativamente nesse respeito como princípio educativo, mas será que esta se concretiza de tal maneira? É fato que a Escola é o espaço consagrado para a educação fora dos lares familiares, espaços religiosos etc. Por isso, constitui-se enquanto espaço de disputa de narrativas e epistemologias; assim como os currículos, as escolas não são espaços neutros, ou seja, não existe escola sem (tomar) partido. Existem escolas e instituições que silenciam cosmovisões, culturas e corpos em nome de uma neutralidade violenta.

Por isso, é tão urgente que haja nas escolas uma prática educativa que busque a quebra de estereótipos, trazendo olhares diversos acerca da existência humana e das diferenças presentes nesta. Ao falar de África, na tentativa de implementar a lei 10.639/03 escolas em Recife comemoram o dia 20 de novembro (em sua grande maioria, de maneira acrítica e descontextualizada), dia da consciência negra, quando em 1695 Zumbi dos Palmares foi brutalmente assassinado e exposto no centro desta cidade, atualmente esta data foi promulgada como Feriado Nacional.

Já em relação a lei 11.645/08<sup>3</sup> por exemplo, comemoram o "dia do índio" com pinturas caricatas e igual descontextualização histórica, contribuindo para a perpetuação de estereótipos aculturais que o próprio termo "índio" carrega no imaginário social

---

<sup>3</sup> Esta lei alterou a nº10.639/03, tornando obrigatório o ensino da cultura e história indígena na Educação Básica e também exigiu a inserção da temática nas formações inicial e continuada de professores.

construído historicamente através do colonialismo e da colonialidade. No entanto, durante o resto do ano, a negritude e a indignidade encontram-se fora dos muros escolares e também de seus currículos práticos. Mas, como expôs nosso griot Abdias Nascimento (2019) mesmo nesse contexto:

... sobressai a plena consciência do negro de que somente poderá ter um futuro quando houver a transformação de toda a estrutura do país, em todos os níveis: na economia, na sociedade, na cultura, na política. O povo afro-brasileiro também sabe que sua participação em todos os degraus do poder é um imperativo de sua sobrevivência coletiva como um povo, uma nação (NASCIMENTO, 2019, p.42).

Por fim, esta consciência vem se infiltrando em espaços de construção e reprodução de conhecimento e culmina em algo além da reprodução dos estereótipos negativos e escravocratas acerca das raízes africanas no Brasil. No âmbito da formação de professores por exemplo, imaginemos que muitos e muitas de nós, pessoas negras formaram-se nas instituições de ensino superior (IES) através das políticas de cotas e já estão exercendo a docência em escolas, institutos e universidades a partir de uma contranarrativa, por denominando a si mesmas como educadoras antirracistas, afrocentradas etc. É fato, estamos presenciando um movimento histórico, e o âmbito da Educação talvez esteja no centro desse giro.

Todavia, resta-nos o questionamento se esses espaços estarão dispostos a conviver com conhecimentos e corpos não-hegemônicos sem exterminar suas existências ou mesmo nossa saúde mental. É sobre isso que busca-se refletir no próximo tópico, até onde vai a infiltração de valores éticos, culturais e políticos afro-brasileiros e africanos na formação docente para as ciências sociais?

## **2. A RELAÇÃO BRASIL-ÁFRICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS NA UFPE: REFLEXÕES FORMATIVAS.**

Leis como a nº 10.639/03 e a nº 11.645/08 causam o escancaramento das tensões em torno das relações étnico-raciais no Brasil, mas também carregam em si a possibilidade de descolonização dos currículos, como tratado por Nilma Gomes (2012). Estas tensões estão visíveis nos mais diversos âmbitos da vida social, não seria diferente com a formação docente, universidades, políticas públicas e educacionais. A construção dos currículos dos cursos de ensino superior são momentos de disputas acirradas,



principalmente no que tange aquilo que se está aprendendo para ensinar, cabe a nós perceber o que se está aprendendo afinal. Ora, o ciclo da escolarização tem um de seus inícios na formação daquelas que irão ministrar as disciplinas escolares na educação básica, ou que virão a compor os quadros de docentes do ensino superior.

No contexto atual, com o avanço do conservadorismo e do neonazismo no Brasil, em nome de Deus, da família e da pátria as políticas de ações afirmativas e outras iniciativas que visam a diminuição das desigualdades sociais/raciais/educacionais e de gênero estão sob ataques severos. Os grupos políticos que compõem as bancadas da bala, da bíblia e do boi, não só atacam essas políticas, mas toda a gama cultural negra e indígena, assim como suas lutas por direitos. Em meio a isso, as universidades têm sido locais de acirramento de ideias, e de agravamento de perseguições de estudantes, docentes e técnicas negras e indígenas; a UFPE não fica de fora dessa realidade.

A visão de que a “universidade deveria ser para poucos”, como afirmou em entrevista Milton Ribeiro, o atual ministro da educação, é o que sustenta as tentativas de excluir novamente as corpas não-hegemônicas da construção de conhecimento científico, todavia, esse mal feito, ao meu ver, não será possível, visto que essas corpas e suas existências se infiltraram nas IES e já deixam marcas de sua estadia, o giro decolonial que ocorre nas universidades brasileiras (em umas mais que outras) é fruto desses debates intersubjetivos.

Há muito por se fazer, nas disputas pela implementação da referida lei e de sua efetivação ética será necessário que alarguemos as cotas raciais para as cotas epistêmicas, ou seja, que haja a inserção nas IES de mestres e mestras dos saberes indígenas, quilombolas, afro-brasileiros e africanos, mas também que esses possam estar de maneira constante e efetiva, com o prestígio que lhes é de direito, e partilhando sobre esses saberes através das metodologias que acharem necessárias. Essas presenças são rasteiras na luta cotidiana contra o epistemicídio, um dos aparatos que pode ser visto como dificultador para a implementação de leis como a nº10.639/03, e conseqüentemente como perpetuador do processo de embranquecimento cultural, é exposto pela filósofa Sueli Carneiro:

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo



comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. (CARNEIRO, 2005, p.97)

Ou seja, o epistemicídio é uma peça na engrenagem do mecanismo de racialidade/biopoder/necropoder<sup>4</sup> que produz a inferioridade intelectual do negro e nos possibilita compreender o lugar do negro na educação, bem como as desigualdades raciais presentes nesta.

Para Aníbal Quijano (2005), o epistemicídio é elemento constituinte da colonialidade do saber, mecanismo essencial para a perpetuação do status universal e verdadeiro do conhecimento eurocêntrico. Corroborando com isto, Appiah (1992) nos propõe que os problemas humanos, sejam eles sociais, éticos, etc. devem ser tratados para além do modelo ocidental e ariano. O além desse modelo são as encruzilhadas exunianas, que nos proporcionam diversos caminhos como possíveis, que nos retira das dicotomias basilares do pensamento ocidental e nos transporta para dentro das políticas de vida que o encantamento nos traz.

Dito isto, atentemos então a analisar o PPP do curso supracitado: primeiramente, esta que vos escreve concluiu este curso no ano desta publicação e, portanto, lembra atentamente a dificuldade em conhecer todos os autores e autoras aqui citadas, já que estas não estavam inseridas nos conhecimentos obrigatórios que lhes foi ensinado. Ou seja, não há sequer uma disciplina obrigatória que diga respeito à África ou às relações étnico-raciais no Brasil, como também não há o esforço de ler teóricos e teóricas fora do eixo euroamericano.

Se os/as licenciandas decidirem por livre e espontânea vontade reaverem esta defasagem, haverá três opções de eletivas que veem sendo ofertadas nos últimos 6 anos: (1) IN809- Negros e Relações Interétnicas; (2) IN816- Relações Raciais; (3) CS649- Sociologia das Sociedades Africanas. No entanto, a lei 10.639/03, quando alterada em 2011 para nº 11.645/08 dispõe explicitamente sobre a obrigatoriedade da temática nos cursos de licenciatura e pedagogia, para que pudesse haver uma implementação da lei na educação básica.

---

<sup>4</sup> Conceito criado por MBEMBE (2018) para pensar a construção do poder desde a colonização dos territórios africanos, o autor vai dimensionar os fatores que limitam o biopoder foucaultiano aos territórios europeus. O necropoder, segundo Mbembe se manifesta na decisão de quem morre, ou seja, para quem a dádiva da vida é possível e para quem a fatalidade da morte é o único ponto de chegada (e talvez o ponto de partida, já que essa marca do “pode morrer” transforma-se muitas vezes em uma morte em vida).



Para exemplificar a situação, trago dados da pesquisa realizada pela licenciada Rayza Silva (2020) onde ao tratar da formação docente de estudantes do último período da licenciatura em Ciências Sociais da UFPE, constatou através de entrevistas que:

[...] a primeira pergunta do trabalho foi: Você considera que a graduação te preparou para trabalhar as questões raciais em sala de aula? Das 20 entrevistas feitas, apenas 2 respostas para a primeira pergunta foram positivas, ambas as disciplinas se tratavam de eletivas. (SILVA, 2020, p.36; no prelo)

Ou seja, a formação para lidar com a lei supracitada ocorre por conta da licencianda, tornando a inserção da temática na educação básica uma escolha pessoal e conseqüentemente escassa, já que esta docente ao chegar na escola não encontrará um ambiente preparado para receber a temática, bem como dificilmente encontrará colegas que se sintam seguras em lecionar a respeito da mesma.

Em seguida, um dos dados mais interessantes (ao meu ver), e que pode nos levar a refletir sobre qual branquitude estamos criando em uma universidade pública:

Já, quando a pergunta é: em alguma disciplina, seja do CE ou no CFCH, lembra-se de alguma abordagem quanto à questão racial na sala de aula? Um dado curioso foi levantado, apenas os entrevistados que se classificam como negros (pardos e pretos) enfatizaram suas respectivas experiências em relação a esta temática. (SILVA, 2020, p.36; no prelo)<sup>5</sup>

Este dado revela uma visão muito característica da sociedade brasileira: o racismo e tudo que o envolve só existe e é percebido por quem sofre. Basicamente o dado informa que as pessoas não-negras que estão se formando para a docência das ciências sociais não encontraram em nenhuma das disciplinas uma abordagem que estivesse relacionada à questão racial.

Do mesmo modo em que, as colegas negras que passaram pelo “mesmo” processo formativo conseguiu enxergar essa relação em disciplinas como as Teorias Sociológicas (CS652 - CS653 - CS654), Teorias Antropológicas (AM096 - AM097 - AM098) e Sociologia das Sociedades Brasileiras (CS651). O que me leva ao questionamento feito

---

<sup>5</sup> CE refere-se ao Centro de Educação e CFCH refere-se ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas.



acima, que branquitude estamos formando nas universidades públicas, crítica ou acrítica? Cardoso (2010).<sup>6</sup>

Porém, aquém de vislumbrarmos a construção de uma branquitude crítica, devemos primeiramente vislumbrar uma racialização do sujeito branco através de uma formação docente para as relações étnico-raciais, onde o debate acerca da relação Brasil-África e as raízes africanas no Brasil possa nos levar a derrubada de estereótipos e a construção de discursos, metodologias e práticas que cheguem as estudantes do ensino médio como possibilidade de enxergar-se como Ser e não como não-ser.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto e reflexionado nas seções acima, este artigo considera que a inserção de leis como a 10.639/03 e 11.645/08 pode levar a uma mudança gradativa das práticas docentes e, portanto, inferir uma descolonização dos currículos a médio ou longo prazo. Diante disso, caberá às IES e Escolas o esforço pela implementação da mesma, onde lhe é de direito. Todavia, ao perceber que essas mudanças tendem a acontecer de maneira pessoalizada e autônoma, sem a participação efetiva da IES que formam as licenciadas em ciências sociais, é possível considerar que há uma lacuna na formação dessas/es docentes no que tange o tema Brasil-África ou relações étnico-raciais, o que perpetua o mito da democracia racial e o processo de epistemicídio na sociedade brasileira.

Sendo, portanto, através desta lacuna que surgirá a permissibilidade para que as Escolas permaneçam inertes na efetivação da referida lei, afinal, os agentes formadores ali presentes tendem a não se sentirem capazes de dialogar sobre o tema. E quando o fazem, carregarão os estereótipos presentes no imaginário social de senso comum, ou seja, faltará rigorosidade teórico-metodológica para compreender a fundo o que implica

---

<sup>6</sup> A discussão de Cardoso em torno dessas branquitudes pode ser vista no artigo referenciado abaixo, mas vale expor que segundo o autor a branquitude crítica é constituída por sujeitas críticas a sua própria condição, capazes (até) de discursos e práticas contrárias ao racismo, ao passo que a branquitude acrítica é constituída por sujeitas que racistas, não percebem sua condição de pessoa branca com o elemento racial incluso e que podem chegar ao extremo de publicizar discursos supremacistas brancos, que estão diretamente relacionados aos genocídios. No entanto, ao meu ver, há sempre uma limitação até mesmo nas brancas críticas, que é o fator crucial, a branquitude, enquanto sistema que privilegia as brancas quer queiram ou não.



essas relações e quais seus impactos no cotidiano das/dos estudantes, e claro, o que diz o pacto nacional sobre os fenômenos ligados à temática.

Por fim, considera-se que a inserção de pessoas negras nas graduações, pós-graduações e docências das IES, bem como a construção de grupos como os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs) e Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIS), a Associação Nacional de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), vêm corroborando e tendem a corroborar cada vez mais para a reconstrução crítica dos currículos das licenciaturas e dos espaços de construção e reprodução de conhecimento.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPIAH, Kwame Antony. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto: 1992.

\_\_\_\_\_. Kwame Antony. *O Código de Honra: como ocorrem as revoluções morais*. São Paulo: Companhia das Letras: 2012.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília – DF, 2004. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>> Acesso em 20 ago. 2021.

BRASIL. *Lei 10.639 (2003)*. DF, 2003. Disponível em: <[http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em 20 ago. 2021.

BRASIL. *Lei 11.645 (2008)*. DF, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)> Acesso em 20 ago. 2021.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales* [online], vol.8, n.1, 2010, p.607-630.

CARNEIRO, Sueli. *A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2005.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. *Características da população e dos domicílios: resultados do universo*. Rio de Janeiro: IBGE: 2012. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas\\_da\\_populacao/resultados\\_do\\_universo.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/resultados_do_universo.pdf)>. Acesso em: jul. 2021.

GOMES, Nilma. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, nº1, 2012, p. 98-109.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos A. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero: 1982.



MBEMBE, Achille. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. São Paulo: *N-1 edições*: 2018.

NASCIMENTO, Abdias. *O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista*. 3ªEd. Rio de Janeiro: *Ipeafro*: 2019.

SILVA, Rayza Almeida da. *Formação Docente Ancorada na Lei 10.639: percepções dos estudantes do último período da licenciatura em Ciências Sociais da UFPE*. Monografia (Licenciatura em Ciências Sociais), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2020.

SOUZA, Izanete M.; ALMEIDA, Eliana do S.; SILVA, Ana Lúcia G. Educação e Ações Afirmativas. *Revista da ABPN*, v. 13, n. Ed. Especial, 2021, p. 82-102.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: *Edições Graal*: 1983.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: *Colección Sur Sur*, 2005a.

*Recebido em: 01/09/2021*

*Aprovado em: 03/11/2021*