

AFROS & AMAZÔNICOS



AS LEIS 10.629/2003 E 11.645/2008: OPORTUNIDADES PEDAGÓGICAS DE REPARAÇÃO HISTÓRICA E PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO BRASIL

Laws 10.639/2003 and 11.645/2008: Pedagogical Opportunities for Historical Reparation and the Promotion of Anti-Racist Education in Brazil

*Lilian Conceição da Silva**

Resumo: Este artigo analisa a trajetória histórica da educação no Brasil, destacando as desigualdades raciais e sociais perpetuadas desde o período colonial. A partir da invasão portuguesa no século XVI, evidencia-se a violência contra povos originários e africanos escravizados, consolidando uma hierarquia racial que persiste até os dias atuais. As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 surgem como ações afirmativas essenciais para a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, promovendo uma educação antirracista. Contudo, a efetividade dessas leis depende de sua aplicação prática, da formação docente e da superação de estereótipos enraizados. O texto aborda ainda a importância do reconhecimento da identidade étnico-racial e da diversidade como pilares para a equidade educacional. Por fim, destaca-se a resistência histórica dos movimentos negros e indígenas, cujas lutas têm garantido, mesmo que tardiamente, a visibilidade de suas contribuições na construção da nação brasileira. A educação, enquanto direito social, é reafirmada como instrumento fundamental para a transformação de práticas discriminatórias e a promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Palavras-chave: Educação antirracista; Desigualdades raciais; Leis 10.639/2003 e 11.645/2008; Identidade étnico-racial; Resistência histórica.

Primeiras palavras¹

Do Pindorama dos Povos Originários ao Brasil invadido no século XVI, tornado colônia de Portugal pela força autoritária dos invasores, a História do Brasil acumula registros de muita violência contra os povos nativos e, posteriormente, contra os povos africanos, dos quais foram subtraídas pessoas traficadas como mercadoria.

As diferenças entre ser nativo, ser colonizador e ser escravizado – substantivos

* Pós-doutorado em Educação, Culturas e Identidades; doutora, mestra e bacharel em Teologia, na linha de pesquisa: Religião e Educação, pela Faculdade EST. Especialista em EJA na Diversidade, pela FURG/RS, com pesquisa em Educação Quilombola. Pesquisadora negra e indígena Fulni-ô junto ao Centro Ecumênico de Cultura Negra (CECUNE). Acadêmica de História pelo Centro Leonardo da Vinci.

1. O presente artigo é uma atualização do capítulo publicado em: CONCEIÇÃO DA SILVA, Lilian; SILVA, Marcos Rodrigues da. *Teologia da Libertação e Educação Popular. Negritude e Branquitude: razões da (des)igualdade*. São Leopoldo: CECA/CEBI, 2010, p. 10-32.

que adjetivam pessoas e criam uma hierarquia racial entre elas – têm sido usadas para justificar desigualdades históricas impostas aos povos nativos e às pessoas trazidas da África. No entanto, é necessário reconhecer que sempre houve resistência. As lutas protagonizadas por esses sujeitos subalternizados e desumanizados pelo invasor português têm reverberações cada vez mais visibilizadas por pesquisadoras e pesquisadores comprometidos com a denúncia das desigualdades. Tudo isso se agravou ao longo dos séculos com a imposição de uma educação que privilegiou apenas um grupo étnico.

A resistência ao sistema racista imposto por Portugal tem reverberação em ações afirmativas por reparação. A Lei nº 10.639/2003 – que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica do Brasil – e a Lei nº 11.645/2008 – que tornou obrigatório



o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Educação Básica, em estabelecimentos públicos e privados – são produtos dessa luta e cumprem um papel imprescindível na busca permanente por uma educação antirracista em nosso país. Essas leis alteraram a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e, ao fazê-lo, promoveram a assunção de quão racista tem sido a educação brasileira, que não previa esses conteúdos em seus currículos.

Como se não bastasse a negação do acesso à formação escolar como uma das mais evidentes desigualdades, a negação da participação ativa e fundamental desses povos na composição do povo brasileiro no registro histórico estudado na escola formal é uma das desigualdades denunciadas pelos Movimentos Negros e Indígenas brasileiros. Ao omitir a importância das contribuições desses povos na composição do povo brasileiro, a educação brasileira desconsiderou as especificidades desses povos, impondo-lhes a condição de homogeneidade. A implementação desses instrumentos legais e sua aplicabilidade no cotidiano escolar trazem contribuições fundamentais para a mudança dessa prática discriminatória.

Como registram as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2021): “Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra, desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade desde as formas individuais até as coletivas” (BRASIL, 2024, p.13). Partindo desse pressuposto, propor uma educação antirracista como alternativa de ação pedagógica para a diversidade é essencial para a reparação dos séculos de racismo institucionalizado pelo Estado.

A pesquisadora brasileira Eliane dos Santos Cavalleiro² relaciona sete ele-

2. Eliane dos Santos Cavalleiro é Doutora em Educação e pesquisadora dos seguintes Grupos de Pesquisa:

mentos estruturais para analisar e pensar um projeto de educação antirracista (SANT’ANNA, 2004, p. 26-27):

- 1) O currículo escolar;
- 2) O material didático;
- 3) A formação docente;
- 4) A minimização do problema racial;
- 5) O universo semântico;
- 6) A distribuição desigual de afeto e estímulo;
- 7) A negação da diversidade racial na composição da equipe de profissionais da escola.

A implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 possibilita a inclusão de temas omitidos historicamente, necessários à mudança de uma cultura escolar de invisibilização de sujeitos coparticipantes do fazer histórico de uma nação multicultural e multiétnica, como é o Brasil.

No cenário brasileiro, vive-se uma cultura de mais-valia e menos-valia, que é atribuída às pessoas a partir do que se convencionou considerar como referencial e paradigma do ideal de ser humano: macho, homem, branco, rico, hétero, adulto e sem deficiência. Isso torna necessária uma leitura interseccional da sociedade a partir de categorias específicas de análise social, tais como: classe social, raça/etnia, gênero, orientação sexual, geração e deficiência, dentre outras.

A História do Brasil, escrita pela classe dominante, omitiu essa diversidade e buscou impor uma homogeneidade há muito denunciada pelos segmentos sociais, particularmente pelos movimentos de resistência dos povos negros. Ao forjar a homogeneidade, as desigualdades aumentaram. Para melhor entendê-las, proponho uma breve incursão para a reconstituição de como foram construídas as

GERAJU – Educação e políticas públicas: gênero, raça/etnia e juventude – UNB; Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Relações de Gênero e Diversidade Sexual – UNIFESP; Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção em (in)formação, currículo e trabalho – UFBA.



teorias raciais brasileiras, herdeiras das teorias raciais europeias do século XIX.

A Origem Europeia das Teorias Raciais Brasileiras

O termo biológico *raça*, constituído a partir de teorias elaboradas por renomados “homens de ciencia” (SCHWARCZ, 2005)³ da Europa, dos quais se destacam Gobineau⁴ e Gumplowicz⁵, cujos textos respectivos, *Ensaio sobre as desigualdades das raças humanas* e *A luta das raças*, legitimaram práticas racistas que sobrevivem até os dias de hoje. Vejamos um de seus registros:

As duas variedades inferiores da nossa espécie, a raça negra, a raça amarela, constituem o fundo grosseiro, o algodão e a lã, que as famílias secundárias da raça branca amaciam misturando-lhes a sua seda, enquanto que o grupo ariano, ao fazer circular os filetes mais finos através das gerações enobrecidas, aplica à sua superfície, como em obra-prima ofuscante, seus arabescos de ouro e prata. (GOBINEAU, 1983, p. 1.143).

Como consequência desse pensamento adotado pelo invasor português, o Recenseamento do Império, realizado em 1872 (IBGE), constatou um total de 10.111.061 habitantes. E, contrariando as expectativas imperialistas, ficou evidenciado que a maioria da população do Brasil Colônia era de afrodescendentes:

População afro (Livre)	População escrava	População afro (total)	População não-afro
4.326.063	1.545.880	5.871.943	4.239.118
		População Total	Percentual Afrodescendente
		10.111.061	58,10

3. Expressão cunhada nos idos do século XIX que fazia referência aos intelectuais da ciência, cuja produção científica era legitimada pelas instituições às quais estavam vinculados. Nome do primeiro capítulo do livro de Schwarcz (2005), “O Espetáculo da Raças – Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil 1870-1930”.

4. Joseph Arthur de Gobineau (1816-1882), escritor e filósofo francês, cuja mencionada obra foi escrita nos anos 1853 e 1855.

5. Luis Gumplowicz (1838-1909), jurista e cientista político croata, cujo texto citado foi escrito em 1882.

Portanto, o Censo evidenciou que a população afrodescendente representava a maioria brasileira; e, na contramão das teorias racistas, 74% da população afro já era livre.

Os resultados do referido Censo, lidos à luz das teorias raciais já citadas, deflagraram a ação política do então Governo, como consequência da *ideologia do branqueamento*, ou *ideal do branqueamento* (D’ADESKY, 2001), ou ainda *ideologia da branquitude* (PAULA, 2009), quando o Estado promoveu a imigração de europeus brancos com a perspectiva de embranquecer a nação e, assim, lhe garantir as falaciosas condições de melhoria étnica.

Em julho de 1911, por exemplo, no I Congresso Internacional das Raças, o então diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, João Batista de Lacerda, apresentou sua tese: “O Brasil mestiço de hoje tem no branqueamento, em um século, sua perspectiva, saída e solução” (LACERDA, 1911 apud SCHWARCZ, 2005, p. 11). No início do século XX, intelectuais como o sociólogo Gilberto Freyre (1900-1987), autor das famosas obras *Casa Grande e Senzala* e *Sobrados e Mocambos*, precursor do mito da democracia racial; bem como o médico legista, psiquiatra e antropólogo Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906), autor das obras *Mestiçagem*, *Degenerescência*, *Crime* e *Os africanos no Brasil*, divulgaram teorias raciais apoiadas nas ideias de antropometria e frenologia (teorias que interpretavam a capacidade humana considerando a medição do cérebro dos diferentes povos), legitimando práticas racistas que até hoje têm suas bases nesses escritos (SCHWARCZ, 2005, p. 48).

Essas teorias possibilitaram a formulação e a implementação de leis raciais na educação, a exemplo da Lei nº 14, de 22 de dezembro de 1837 (SANT’ANNA, 2004, p. 22), da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, que, tratando da instrução primária, no capítulo I, proibia os escravos e pretos (mesmo que fossem livres ou libertos) de frequentarem as escolas públicas.



Mais de um século após a promulgação da Lei Áurea (1888), a realidade do analfabetismo permaneceu como impedimento à plena realização da cidadania para milhares de afro-brasileiros, como demonstram os dados do Censo Demográfico de 2022: “As taxas de analfabetismo de pretos (10,1%) e pardos (8,8%) são mais do que o dobro da taxa dos brancos (4,3%). Para cor ou raça indígena (16,1%), é quase quatro vezes maior.” (IBGE, Censo 2022).

Portanto, o quesito raça segue sendo um fator determinante no acesso à educação brasileira. E, no cotidiano do ambiente escolar, esses dados explicitam a importância do debate sobre o quadro de adversidades e hostilidades experimentadas pelas crianças negras no ambiente escolar.

Educação: um direito social restritivo

A educação como um direito constituído é decorrência de conquistas alcançadas a partir do século XVIII, com a Revolução Francesa, cujo ideário se traduziu na trilogia *liberdade, igualdade e fraternidade*, e cujos esforços de luta por direitos individuais constituíram o Estado de Direito.

Nas primeiras décadas do século XX, essa conquista alcançou o status de *Estado Social* (RIBEIRO, 2000), caracterizado pelo que foi denominado como *direitos sociais*, nos quais o direito à educação tem papel fundamental, ao lado do direito à saúde, ao trabalho e à previdência.

Essas conquistas resultaram em inúmeros instrumentos legais em diversos países do mundo. No Brasil, esse direito social foi garantido na redação do *Artigo 6º da Constituição Federal de 1988*, que definiu o direito à educação como o primeiro dos direitos sociais garantidos pela Carta Magna: “Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

O jurista brasileiro Ivo Wolfgang Sarlet estabelece uma relação entre os direitos fundamentais e os princípios da Revolução Francesa, destacando que os direitos sociais, nos quais o direito à educação está atrelado, decorrem do princípio da *igualdade* (SARLET, 2005). Tal princípio está garantido no *Artigo 5º da Constituição Federal*: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade...” (BRASIL, 1988).

No entanto, nas últimas décadas do século XX, ao alcançar o status de *Estado Democrático de Direito*, houve um avanço no entendimento de que somente é possível promover o princípio da igualdade se forem consideradas as diferenças entre as pessoas como condição para a *equidade*. Uma síntese desse equilíbrio está muito bem representada na seguinte máxima do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos: “As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (SANTOS, [s.d.]).

Infelizmente, essa máxima nem sempre se reflete nas ações pedagógicas do cotidiano escolar. Pelo contrário, a homogeneidade cultural imposta tem ignorado a diversidade cultural presente nas escolas. Constata-se, assim, que a educação, como um direito social, foi uma conquista inicialmente e por muito tempo destinada apenas a um grupo étnico-racial.

A identidade entre a igualdade e a diferença

O teórico cultural e sociólogo britânico-jamaicano Stuart Hall (1997, p. 1) apresenta pelo menos três concepções de identidade:

- 1) *Identidade do sujeito do Iluminismo* (concepção individualista do eu – identidade unificada e estável, fixa);



2) *Identidade do sujeito sociológico* (concepção a partir da relação do eu com a sociedade – evidenciando-se aqui a questão da alteridade);

3) *Identidade do sujeito pós-moderno* (descentrado, assume identidades diferentes a cada momento – fragmentação da identidade).

A partir do conceito clássico, tem-se na identidade a combinação entre o eu e a sociedade na qual está inserido.

Entre o princípio da igualdade e o princípio da diferença, parece haver um hiato somente possível de ser superado a partir da questão da identidade. De modo que vale muito a afirmação de que a identidade é o elemento elucidativo do direito à diferença. Ou seja, tendo chegado a essa questão a partir do princípio da diferença, vê-se na questão étnico-racial uma imprescindível contribuição à reflexão sobre a educação para a diferença como uma ação pedagógica para a diversidade.

Stuart Hall (1997, p. 67) define etnia “pelas características culturais – língua, religião, costumes, tradição, sentimento de lugar – que são partilhadas por um povo”. Tem-se na identidade étnica algumas possibilidades de confluência e de diferenças existentes entre os sujeitos sociais. Assim, reconhecer-se-á a especificidade de cada sujeito e também a diversidade que o constitui como tal, somando ao recorte étnico-racial outras especificidades, tais como: sexo, gênero, geração, orientação sexual, escolha religiosa, com deficiência ou não, etc.

Do princípio da igualdade ao princípio do direito à diferença, a partir do reconhecimento da identidade de cada sujeito, chega-se à constatação da diversidade presente na sociedade. É importante considerar também o problema da abordagem que a modernidade fez dessa diversidade, ora assimilando tudo o que é diferente a padrões únicos, ora segregando em categorias consideradas anormais (SACRISTÁN, 2002, p. 123-142). Nesse tipo de abordagem, a igualdade para a educação

assume a condição de homogeneidade (já denunciada anteriormente), herdeira do século XIX, quando a escola pública tinha a intenção de criar um único povo, neutralizando as diferenças entre as pessoas, considerando-as iguais diante da lei (FERREIRO, 2001 apud CANDAU, 2008b).

Assim, ao assumir-se um país racista, o Brasil admitiu que a educação como um direito social foi uma conquista histórica para apenas um grupo privilegiado da população brasileira. Fato denunciado em leis que vigoraram em várias partes do Brasil, nas quais o direito ao acesso à escola pública era vedado a pessoas negras, antes e até mesmo após a assinatura da Lei Áurea.

As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 como ações afirmativas

Retomando os elementos estruturais para analisar e pensar um projeto de educação antirracista, o *currículo escolar*, primeiro elemento citado por Eliane Cavalleiro, tem nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 um arcabouço legal para a garantia de temas relativos à contribuição dos povos indígenas e negros na História do Brasil. Entretanto, é necessário registrar que a eficiência das leis se dá no exercício de sua aplicação, ou seja, em seu cumprimento.

O *material didático*, segundo elemento, abundante desde a promulgação das leis, possibilita a aplicação de conteúdos específicos nos currículos, exigindo a necessária *qualificação docente*, terceiro elemento sugerido pela autora. Embora tenham sido ofertados cursos de extensão e de especialização sobre o tema nos últimos anos, a exemplo da iniciativa da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, da qual tive a oportunidade de participar, outras instituições de ensino superior também têm promovido e oferecido o curso *Procedimentos Didático-pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*, voltado a docentes das redes municipais e ativistas antirracistas, como parte da formação continuada



de professoras e professores dos vários níveis de ensino; a aplicabilidade dos conteúdos no cotidiano da sala de aula nem sempre é constatável. Como consequência, a *minimização do problema racial*, quarto elemento, torna-se recorrente, pois as ideologias de branquitude e do mito da democracia racial, culturalmente construídas e presentes há tantas décadas, podem fazer parecer um processo natural, tornando invisíveis as ações discriminatórias ou até mesmo tidas como inexistentes no ambiente escolar. As leis em questão atestam que o Brasil se reconhece como um país racista e, assim, promovem a mudança dessas práticas e, conseqüentemente, a visibilização do problema racial, incluindo-o na pauta escolar como questão a ser enfrentada.

O quinto elemento, o *universo semântico*, continua sendo um grande desafio enfrentado no cotidiano escolar, uma vez que a linguagem estereotipada sobre os indivíduos negros e indígenas está muito presente em expressões muitas vezes reproduzidas e perpetuadas popularmente, tais como, para indivíduos negros: “branco correndo é cooper, negro correndo é ladrão”, “negro de alma branca”, “denegrir”; e para pessoas indígenas: “selvagem”, “preguiçoso”, “lento”. Essas e tantas outras expressões igualmente cruéis banalizam as discriminações raciais e promovem uma cultura racista que impõe às crianças negras e indígenas a assimilação do ideário de branquitude como condição de aceitação no meio escolar. Nesse quesito, a inclusão de valores relativos às culturas indígenas e do povo negro possibilita a reconstrução de aprendizados que permitem a identificação das novas gerações com as histórias dos povos indígenas e negros como algo positivo e motivo de orgulho, e não mais como motivo de vergonha e de negação.

A *distribuição desigual de afeto e estímulo* é sugerida pela autora como um sexto elemento para a análise de um projeto de educação antirracista. Cabe aqui citar as palavras utilizadas pela própria autora

para caracterizar as proporções que essa prática pode tomar:

A distribuição desigual de estímulo e de afeto é um outro elemento importante das relações interpessoais no cotidiano escolar. Parte desse não conhecimento, parte dessas ideologias racistas, dessa idéia de que o negro tem mau-cheiro que lhe é peculiar, você percebe no dia-a-dia a dificuldade que muitos profissionais têm de se aproximar das crianças negras, de elogiar, de dizer que é bonito, e sobretudo de dizer que é inteligente. (SANT’ANNA, 2004, p. 26).

A reconstrução do universo semântico tem um papel importante no alcance da mudança da prática em questão, à medida que outros adjetivos e características positivas são identificadas nas pessoas negras e indígenas. Espera-se uma mudança na distribuição de estímulo e de afeto, sendo possível a qualquer criança, independentemente de sua origem étnico-racial, o reconhecimento de seus valores como pessoa, como integrante de um determinado grupo étnico-racial, sem que isso lhe seja imputado como demérito.

Em relação ao sétimo elemento, a *negação da diversidade racial na composição da equipe de profissionais da escola*, Eliane Cavalleiro parte da constatação de que é mais comum que as professoras e as gestoras sejam pessoas brancas, enquanto nas funções mais operativas, tais como merendeiras e serviços gerais, essas posições sejam mais comumente ocupadas por pessoas negras. Novamente, percebe-se a influência das ideologias supracitadas não apenas no ideário coletivo, como também nas históricas desigualdades delas decorrentes, em que as pessoas negras tiveram menos acesso à escola formal e, por isso mesmo, ocupam menos lugares que exigem essa formação.

Embora a reflexão aqui proposta seja breve e não tenha a pretensão de defender uma verdade absoluta, é possível dela inferir outras reflexões acerca das contribuições possíveis a uma educação que reconheça na diversidade o caminho necessário para a garantia do direito à igual-



dade, à medida que são reconhecidas as identidades dos sujeitos. Assim, o direito à diferença, sendo pensado a partir de novos critérios, como, por exemplo, o critério do “cosmopolitismo insurgente e subalterno” (SANTOS apud CANDAU, 2008a), torna-se perceptível nas demandas dos segmentos sociais que há décadas contribuem para que o direito à diferença lhes seja garantido. Segmentos sociais esses os mais diversos, destacando-se os movimentos negros e indígenas, com uma história de resistência que atravessa gerações e que somente no início do século XXI conseguiu, finalmente, a garantia de que essa história de resistência passasse a ser incluída nos currículos escolares por meio dos instrumentos legais das leis supracitadas.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997**. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9475.htm. Acesso em: 08 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Publicado em 15/04/2021. Disponível em: <https://download.inep.gov.br>. Acesso em: 08 mar. 2025.

CANDAU, Vera. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, jan./abr., 2008a. Disponível em: <http://www.ufrjr.br>. Acesso em: 08 mar. 2025.

CANDAU, Vera. Memória(s), diálogos e buscas: aprendendo e ensinando didática. **Educação Unisinos**. v. 12, n. 3, 2008b. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br>

br/index.php/educacao/article/view/5323. Acesso em: 08 mar. 2025.

CONCEIÇÃO DA SILVA, Lilian; SILVA, Marcos Rodrigues da. **Teologia da Libertação e Educação Popular. Negritude e Branquitude: razões da (des)igualdade**. São Leopoldo: CECA/CEBI, 2010.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo Étnico e Multiculturalismo – Racismos e Anti-Racismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2001.

FERRARO, Alceu Ravanello. **Power-point do roteiro da 2ª aula da Disciplina Educação Brasileira: Diferenças e Desigualdades**, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPG-Edu/UFRGS). [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por liliancsilva13@yahoo.com.br em 06 abr. 2010.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na Pós-modernidade**. 1997. Disponível em: <http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/hall1.html>. Acesso em: 08 mar. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Recenseamento do Brasil 1872**. Biblioteca Virtual IBGE. 1872. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br>. Acesso em: 08 mar. 2025.

PAULA, Claudemir da Silva. **Branquitude X Negritude: Considerações sobre a prática de inclusão em sala de aula**. Revista do Professor, Porto Alegre, ano 25, n. 99, p. 37-41, jul./set. 2009.

RIBEIRO, Guilherme Wagner. **Os paradigmas constitucionais, o princípio da igualdade e o direito à educação**, 2000. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/643>. Acesso em: 08 mar. 2025.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas**. In: ALCUDIA, R. et al. (org.). **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Art-Med, 2002. p. 123-142.

SANT'ANNA, Wânia. **Marco Conceitual do Projeto A Cor da Cultura**, 2004. Dis-



ponível em: <http://www.acordacultura.org.br>. Acesso em: 08 mar. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Por uma Concepção Multicultural dos Direitos Humanos**. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura_dh.htm. Acesso em: 02 jul. 2010.

SANTOS, Márcio André de Oliveira. **Os véus da branquitude: Da supremacia branca ao racismo envergonhado do Brasil**. Disponível em: <http://www.pambazuka.org/pt/category/features/52030>. Acesso em: 15 jul. 2010.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 5. ed. revista e ampliada. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br>. Acesso em: 07 jul. 2010.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças – Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

-----//-----

Abstract: This article examines the historical trajectory of education in Brazil, highlighting the racial and social inequalities perpetuated since the colonial period. Beginning with the Portuguese invasion in the 16th century, the violence against Indigenous peoples and enslaved Africans is evident, consolidating a racial hierarchy that persists to this day. Laws No. 10.639/2003 and No. 11.645/2008 emerge as essential affirmative actions for the inclusion of Afro-Brazilian and Indigenous history and culture in school curricula, promoting anti-racist education. However, the effectiveness of these laws depends on their practical application, teacher training, and the overcoming of deeply rooted stereotypes. The text also addresses the importance of recognizing ethnic-racial identity and diversity as pillars for educational equity. Finally, it highlights the historical resistance of Black and Indigenous movements, whose struggles have ensured, albeit belatedly, the visibility of their contributions to the construction of the Brazilian nation. Education, as a social right, is reaffirmed as a fundamental instrument for transforming discriminatory practices and promoting a more just and inclusive society.

Keywords: Anti-racist education; Racial inequalities; Laws 10.639/2003 and 11.645/2008; Ethnic-racial identity; Historical resistance.

Resumen: Este artículo analiza la trayectoria histórica de la educación en Brasil, destacando las desigualdades raciales y sociales perpetuadas desde el período colonial. A partir de la invasión portuguesa en el siglo XVI, se evidencia la violencia contra los pueblos originarios y los africanos esclavizados, consolidando una jerarquía racial que persiste hasta la actualidad. Las Leyes nº 10.639/2003 y nº 11.645/2008 surgen como acciones afirmativas esenciales para la inclusión de la historia y la cultura afrobrasileña e indígena en los currículos escolares, promoviendo una educación antirracista. Sin embargo, la efectividad de estas leyes depende de su aplicación práctica, de la formación docente y de la superación de estereotipos arraigados. El texto también aborda la importancia del reconocimiento de la identidad étnico-racial y de la diversidad como pilares para la equidad educativa. Finalmente, se destaca la resistencia histórica de los movimientos negros e indígenas, cuyas luchas han garantizado, aunque tardíamente, la visibilidad de sus contribuciones en la construcción de la nación brasileña. La educación, como derecho social, se reafirma como un instrumento fundamental para la transformación de prácticas discriminatorias y la promoción de una sociedad más justa e inclusiva.

Palabras clave: Educación antirracista; Desigualdades raciales; Leyes 10.639/2003 y 11.645/2008; Identidad étnico-racial; Resistencia histórica.

Submetido em 22 de maio de 2024.

Aceito em 3 de julho de 2024.