

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL

Neliane Alves de Freitas¹

¹Centro Universitário Meta, Macapá, Brasil (neliane@meta.edu.br)

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar as principais políticas educacionais voltadas à população negra ao longo da história da educação brasileira, bem como compreender o processo de implementação das políticas de ações afirmativas no país. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em autores que discutem educação, relações étnico-raciais e políticas públicas. Os resultados evidenciam que, historicamente, a população negra foi excluída de políticas educacionais consistentes, e que, embora haja avanços legais, ainda persistem desafios quanto à efetivação dessas políticas no cotidiano escolar. Conclui-se que a educação constitui um espaço fundamental de resistência e transformação social, sendo necessária a ampliação de práticas pedagógicas antirracistas.

Palavras-chave: Ações afirmativas; Educação antirracista; Políticas públicas; Relações étnico-raciais.

INTRODUÇÃO

A construção de políticas educacionais voltadas à população negra no Brasil é marcada por tensões históricas relacionadas a fatores sociais, econômicos e culturais. Desde o período colonial, a educação esteve articulada a interesses das classes dominantes, contribuindo para a manutenção de desigualdades estruturais.

Nesse contexto, a escolarização da população negra foi historicamente negligenciada, refletindo uma organização social excludente. Conforme aponta PONCE (2001), a educação, em diferentes momentos históricos, expressa os interesses das classes dominantes, o que contribui para a marginalização de determinados grupos sociais.

Diante disso, este estudo tem como objetivo analisar a trajetória das políticas educacionais voltadas à população negra no Brasil, desde o período colonial até a contemporaneidade, com ênfase nas ações afirmativas. Justifica-se pela necessidade de compreender os processos históricos que estruturam as desigualdades educacionais e de contribuir para o debate sobre uma educação antirracista.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, baseada na análise de obras clássicas e contemporâneas sobre educação e relações étnico-raciais. A análise foi orientada por uma perspectiva crítico-reflexiva, conforme Triviños (1987), buscando interpretar os fenômenos educacionais à luz de suas determinações históricas e sociais.

DIÁSPORA AFRICANA, ESCRAVIDÃO E RESISTÊNCIA NO BRASIL COLONIAL

A partir do século XVI, com a chegada dos portugueses ao território brasileiro, instaurou-se um processo de imposição de uma cultura eurocêntrica, que passou a ser considerada como modelo civilizatório ideal. Tal processo desconsiderou os saberes, valores e práticas culturais dos povos originários e africanos, promovendo a desvalorização de suas identidades.

A educação no período colonial foi estruturada como um instrumento de dominação, tendo como finalidade moldar os sujeitos aos padrões europeus, inserindo-os em relações de trabalho exploratórias e difundindo a doutrina católica como base ideológica. A ação dos padres jesuítas esteve centrada na catequese dos povos indígenas, ainda que, em determinados momentos, tenham entrado em conflito com a Coroa Portuguesa ao se posicionarem contrários à escravização indígena, sob o argumento de que esses povos possuíam alma e poderiam ser convertidos ao cristianismo.

Conforme destaca QUERINO (1980, p. 145), “o que a Companhia de Jesus conseguia com brandura persistente, com sua palavra repassada de carinho e de meiguice, o colonizador português ia destruindo pelo terror e pelo domínio da força. De um lado, o afago e o desejo de uma aliança fraternal e durável; do outro, o castigo, as torturas, as sevícias, os tormentos inconcebíveis”.



Havia uma tensão entre a atuação jesuítica, pautada na catequese e na persuasão, e a prática violenta dos colonizadores, baseada na exploração e no uso da força. Essa contradição evidencia que a educação colonial não se constituía como um processo neutro, mas como parte de um projeto de controle social.

No que se refere à população negra, a lógica foi ainda mais excludente, uma vez que a Igreja Católica, em determinados contextos históricos, legitimou a escravização de africanos. Segundo RATTI (2007, 53), “a expansão do tráfico negreiro e sua elevada lucratividade contribuíram para a substituição da mão de obra indígena pela africana”. Apesar disso, os povos africanos resistiram por meio da preservação de suas crenças, práticas culturais e religiosas, o que dificultava sua completa assimilação aos padrões impostos.

Durante mais de três séculos, a escravidão estruturou a sociedade brasileira, sendo formalmente abolida apenas em 13 de maio de 1888, com a promulgação da Lei Áurea. Contudo, a abolição não foi acompanhada de políticas públicas que garantissem a inclusão social da população negra, perpetuando desigualdades que se estendem até a contemporaneidade.

Nesse cenário, os quilombos emergem como espaços de resistência e afirmação cultural. Inicialmente definidos de forma pejorativa pela administração colonial como agrupamentos de escravizados fugitivos, esses territórios foram ressignificados por pesquisadores que passaram a compreendê-los como espaços de organização social, luta e construção de identidade. Conforme NASCIMENTO (1989, p. 83), o “quilombo assume uma dimensão política e coletiva, constituindo-se como espaço de resistência e reivindicação por melhores condições de vida”.

Além de espaços de liberdade, os quilombos também possibilitaram a preservação de saberes ancestrais, funcionando como territórios de continuidade cultural diante do processo de apagamento imposto pela colonização.

No âmbito educacional, observa-se que a população negra foi historicamente excluída do acesso à escolarização. A Constituição de 1824, ao garantir a instrução primária gratuita apenas aos cidadãos, excluía explicitamente as pessoas escravizadas. Posteriormente, legislações educacionais continuaram a reforçar essa exclusão, como a Lei de 1837 e o Decreto de 1839, que proibiam a frequência de negros - mesmo libertos - às escolas públicas.

Embora algumas medidas pontuais tenham surgido ao longo do século XIX, como a autorização para matrícula de negros libertos em cursos noturnos, essas iniciativas não foram suficientes para garantir o acesso efetivo à educação. A exclusão educacional

estava diretamente relacionada aos interesses das elites dominantes, que buscavam manter o controle social por meio da negação do acesso ao conhecimento.

Nesse sentido, conforme argumenta FREIRE (1974, p. 92), a “restrição ao acesso à educação e à reflexão crítica constitui uma estratégia de manutenção das relações de dominação, impedindo que os grupos oprimidos desenvolvam consciência crítica sobre sua realidade”.

Por fim, é importante destacar que a abolição da escravidão não significou a superação das desigualdades raciais. Ao contrário, a população negra permaneceu marginalizada, sem acesso a direitos básicos como educação, trabalho e moradia. Conforme aponta NASCIMENTO (1980), os sujeitos recém-libertos foram inseridos em uma sociedade que continuava a excluí-los, reforçando estruturas de desigualdade que ainda persistem.

O MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO E A LUTA POR DIREITOS NO BRASIL

Após a abolição formal da escravidão em 1888, a sociedade brasileira não implementou políticas públicas que garantissem a inserção da população negra como sujeitos de direitos. Nesse contexto, a educação manteve seu caráter elitista, não assegurando o acesso da população negra a uma formação escolar de qualidade. Tal cenário contribuiu para a consolidação de múltiplas formas de exclusão, dentre elas a exclusão intelectual, que se soma às desigualdades sociais historicamente produzidas.

Conforme destaca NASCIMENTO (1980, p. 63), “a maneira como os africanos foram emancipados em nosso país não ficou atrás como prática de genocídio cruel”. Cujos efeitos ainda reverberam na contemporaneidade, embora libertos juridicamente, os negros permaneceram submetidos às estruturas racistas da sociedade, sem acesso a condições mínimas de cidadania, como educação, trabalho e moradia. A ausência de políticas públicas voltadas à inclusão dessa população revela que não havia, por parte das elites, interesse em promover igualdade de direitos.

Nesse sentido, conforme analisa FREIRE (1974, p. 91), os mecanismos de dominação operam por meio do enfraquecimento dos grupos oprimidos, impedindo sua organização e sua capacidade crítica, pois “o que interessa ao poder opressor é enfraquecer os oprimidos mais do que já estão ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos e processos. Desde os métodos repressivos da burocracia estatal, à sua disposição, até as formas de ação cultural por meio



das quais manejam as massas populares, dando-lhes a impressão de que as ajudam”.

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de organização coletiva da população negra em busca de igualdade racial e social. As lutas do movimento negro se estruturaram em diferentes frentes, visando à garantia de direitos básicos, como educação, saúde e moradia, fundamentais para a dignidade humana.

No período pós-abolição, especialmente no início da República, a escolarização da população negra ocorreu, em grande medida, por meio de iniciativas autônomas, como associações negras, instituições religiosas e espaços comunitários. Conforme destacam ALMEIDA E SANCHEZ (2016, p. 240), “no início da fase republicana a instrução de negros foi realizada, sobretudo, por meio das escolas criadas pelas próprias associações negras. Aulas públicas oferecidas por instituições religiosas e pelos asilos de órfãos, escolas particulares e escolas de quilombos também contribuíram para esse acesso aos conteúdos escolares”. Essas experiências foram fundamentais para possibilitar o acesso ao conhecimento escolar, ainda que de forma limitada e precarizada.

Um marco importante na reorganização política da população negra foi a criação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978. O surgimento do movimento foi marcado por uma mobilização histórica na escadaria do Teatro Municipal de São Paulo, reunindo diferentes segmentos sociais em torno da denúncia do racismo estrutural, da violência policial e das desigualdades no acesso ao trabalho e à educação. O MNU consolidou-se como um dos principais articuladores da luta antirracista no Brasil contemporâneo.

Outro importante espaço de resistência foi o Teatro Experimental do Negro, fundado em 1944 por Abdias do Nascimento, no Rio de Janeiro. Para além das atividades artísticas, o grupo desenvolveu ações educativas, culturais e políticas voltadas à valorização da identidade negra e ao enfrentamento do racismo. Entre suas contribuições, destacam-se as denúncias de práticas discriminatórias em instituições educacionais e a crítica à presença de estereótipos raciais em materiais didáticos.

De acordo com LIMA (2018), o Movimento Negro desempenhou papel fundamental na denúncia das desigualdades sociais e raciais, contribuindo para a construção de uma agenda política voltada à promoção da igualdade. Nessa perspectiva, a luta coletiva configura-se como elemento essencial para a transformação social, conforme afirma FREIRE (1974), ao destacar a importância da união dos oprimidos na construção de processos de libertação, a “[...] liderança se obriga ao esforço incansável da união dos oprimidos entre si, e deles com ela, para a libertação (FREIRE, 1974, p. 107).

Apesar dos avanços conquistados ao longo das últimas décadas, as desigualdades raciais ainda persistem na sociedade brasileira. As oportunidades de ascensão social continuam atravessadas por questões raciais, o que evidencia a necessidade de fortalecimento das políticas públicas existentes, bem como de sua efetiva implementação.

Nesse contexto, o Movimento Negro Unificado tem desempenhado papel central na formulação e no fortalecimento de políticas de ações afirmativas, como as cotas em universidades e concursos públicos, além de contribuir para a valorização da cultura negra e para a formação de professores comprometidos com a educação antirracista. Assim, reafirma-se a importância da organização social como estratégia de enfrentamento das desigualdades e de construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A CONSTRUÇÃO DAS BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER)

A análise das bases legais da educação para as relações étnico-raciais no Brasil exige a compreensão de sua construção histórica, marcada por tensões, disputas e avanços no campo das políticas educacionais. Nesse sentido, CUNHA JÚNIOR (2001) propõe a compreensão dessa trajetória a partir de dois momentos fundamentais: o primeiro, situado na década de 1970, caracterizado pela crítica dos movimentos sociais negros à educação brasileira, denunciando o caráter eurocêntrico da história oficial; e o segundo, relacionado às dificuldades de inserção dessas novas abordagens nos currículos escolares e universitários.

A partir dessa perspectiva, CUNHA JÚNIOR (2001, p.2) propõe uma reconfiguração teórico-metodológica da história da África e das diásporas africanas, introduzindo conceitos como africanidade e afrodescendência, bem como novas nomenclaturas que tensionam as interpretações tradicionais. Termos como “colonizadores” passam a ser problematizados, dando lugar a expressões como “invasores”, enquanto categorias como “escravo” são substituídas por “escravizado”, evidenciando relações de poder historicamente naturalizadas.

Em diálogo com essa abordagem, LIMA (2018) analisa as pedagogias oriundas dos movimentos negros, destacando seu papel na construção de um projeto educativo comprometido com a valorização das identidades e com o enfrentamento das desigualdades raciais, para ele “as pedagogias se comprometem com a reconstituição das diferentes identidades como um projeto político alternativo ao caráter excludente da educação brasileira” (LIMA, 2018, p.244).



No entanto, tais propostas encontram resistência no sistema educacional, ainda fortemente marcado por estruturas hegemônicas e eurocêntricas. Conforme ressalta o autor supracitado, essas pedagogias configuram-se como alternativas críticas ao modelo excludente de educação vigente.

A institucionalização dessas demandas no campo legal ocorre de forma mais efetiva a partir da promulgação da Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas. Essa conquista, fruto das lutas do movimento negro, representa um marco na construção de uma educação antirracista.

Conforme GOMES (2012, p.100) essa legislação exige não apenas a inclusão de conteúdos, mas a transformação das práticas pedagógicas e a descolonização dos currículos, pois “[...] exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade”.

Entretanto, a implementação da Lei nº 10.639/2003 ainda enfrenta desafios significativos. Entre os principais entraves, destacam-se a ausência de mecanismos efetivos de fiscalização, a insuficiência de formação docente e a escassez de materiais didáticos que abordem a história da população negra para além do período da escravidão (GONÇALVES; SILVA, 2019).

Nesse contexto, destaca-se a contribuição de VIDEIRA (2013), ao enfatizar a importância da produção de materiais didáticos contextualizados, capazes de dialogar com as realidades locais e valorizar os saberes das comunidades. Tal perspectiva reforça a necessidade de romper com currículos eurocêntricos e promover uma educação que reconheça e valorize a diversidade cultural.

A valorização da cultura, identidade e ancestralidade negra constitui elemento central na construção de uma educação antirracista. Conforme argumenta GOMES (2012, p. 102), pois “descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos”.

A Resolução nº 8, de 2012, estabelece orientações para a educação das relações étnico-raciais na educação básica, reforçando a importância da valorização dos saberes tradicionais. Nesse sentido, MUNANGA (1986) destaca que a educação desempenha papel fundamental na transmissão da herança cultural de um povo, sendo essencial para a construção da identidade coletiva.

Outro documento relevante é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018, que orienta a organização dos currículos escolares no Brasil. A BNCC reforça a necessidade de considerar a diversidade cultural e social dos estudantes, promovendo uma educação contextualizada e significativa. Nesse sentido, a escola deve assumir o compromisso de problematizar as desigualdades raciais e contribuir para a construção de representações positivas sobre a população negra, conforme já apontava MUNANGA (1986), GOMES (2002) e VIDEIRA (2013).

Além disso, a Resolução nº 1/2004 do Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, ampliando a obrigatoriedade dessa temática também para o ensino superior, especialmente na formação de professores. Essa normativa reforça o papel das instituições educacionais no enfrentamento do racismo e na promoção do respeito à diversidade.

Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 ampliou o escopo da legislação ao incluir também a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena, contribuindo para uma abordagem mais ampla da diversidade étnico-cultural brasileira. Conforme destacam Custódio, Foster e Souza (2019), essa legislação representa um avanço no reconhecimento e valorização das identidades historicamente marginalizadas.

Por fim, o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010) consolida um conjunto de políticas voltadas à promoção da igualdade racial no Brasil, reafirmando o compromisso do Estado com a redução das desigualdades e a garantia de direitos à população negra. Esse marco legal evidencia que a promoção da equidade racial não se limita ao campo educacional, mas constitui um projeto mais amplo de transformação social.

AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: AVANÇOS E DESAFIOS

As políticas de ações afirmativas configuram-se como estratégias fundamentais no enfrentamento das desigualdades sociais e raciais historicamente construídas no Brasil. Tais políticas podem ser compreendidas como mecanismos de intervenção do Estado voltados à promoção da equidade,



especialmente para grupos que foram sistematicamente marginalizados. Conforme destacam CASTRO; FOSTER & CUSTÓDIO (2017), tratam-se de iniciativas destinadas à redução das desigualdades, com caráter compensatório frente às injustiças históricas e contemporâneas.

No contexto brasileiro, as ações afirmativas passam a ganhar maior visibilidade a partir da década de 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, inicialmente sob uma perspectiva mais social do que propriamente racial. Esse movimento esteve, em parte, associado às diretrizes de organismos internacionais, que incentivavam países em desenvolvimento a investirem na formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.

Nesse cenário, observa-se que tais políticas não emergem exclusivamente como resposta às demandas históricas da população negra, mas também como parte de uma agenda econômica mais ampla. Ainda assim, representaram avanços importantes ao ampliar o acesso ao ensino superior para grupos historicamente excluídos. Paralelamente, o movimento negro desempenhou papel fundamental ao tensionar essas políticas, reivindicando o reconhecimento explícito das desigualdades raciais como critério central na formulação dessas ações.

É importante destacar que a implementação de políticas de ações afirmativas no Brasil ocorre em um contexto marcado pela negação histórica do racismo. Durante décadas, prevaleceu o mito da democracia racial, o que dificultou o reconhecimento das desigualdades étnico-raciais como problema estrutural. Nesse sentido, a luta dos movimentos sociais foi essencial para desvelar essas contradições e pressionar o Estado por respostas concretas.

Um marco significativo nesse processo foi a promulgação da Lei nº 12.711/2012, regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012, que instituiu a política de cotas nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico. Essa legislação estabeleceu critérios de acesso baseados na origem escolar, renda e pertencimento étnico-racial (pretos, pardos e indígenas), ampliando as possibilidades de ingresso no ensino público. Conforme destaca GOMES (2002, P. 45), “as cotas são apenas uma das estratégias de implementação dessas ações e, ao serem implantadas, desvelam a existência de um processo histórico e estrutural de discriminação que assola determinados grupos sociais e étnicos/raciais da sociedade”.

As cotas constituem uma das estratégias de implementação das ações afirmativas, ao evidenciar a existência de desigualdades estruturais na sociedade brasileira. A adoção dessas políticas possibilitou a ampliação do acesso da população negra e de outros grupos socialmente vulnerabilizados a cursos de

ensino superior, inclusive em áreas tradicionalmente ocupadas pelas elites. Além disso, as ações afirmativas contribuem para a promoção de práticas antirracistas, não apenas no ambiente acadêmico, mas também em outros espaços sociais (CASTRO; FOSTER; CUSTÓDIO, 2017).

Contudo, tais políticas ainda enfrentam resistências e críticas, especialmente por parte de setores que questionam sua legitimidade. Essas tensões evidenciam disputas em torno das categorias de raça, classe e etnia, bem como divergências sobre os caminhos para a promoção da igualdade social. Nesse sentido, o debate sobre ações afirmativas revela a complexidade das relações raciais no Brasil e a necessidade de aprofundamento das discussões sobre justiça social.

Para além do acesso, um dos principais desafios das políticas de ações afirmativas refere-se à permanência dos estudantes nas instituições de ensino. Questões como assistência estudantil, apoio pedagógico e inclusão acadêmica tornam-se centrais para garantir que o ingresso se traduza em efetiva conclusão dos cursos.

Nesse contexto, a educação se consolida como um espaço de disputa política e de construção de identidades. Conforme argumenta GOMES (2002), a identidade negra constitui-se como uma construção histórica e social marcada por tensões, mas também por possibilidades de emancipação. Assim, as políticas de ações afirmativas não apenas ampliam o acesso à educação, mas também contribuem para o fortalecimento de processos de resistência e transformação social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise bibliográfica realizada evidencia que a trajetória educacional da população negra no Brasil é marcada por processos históricos de exclusão e marginalização. Observa-se que, desde o período colonial, o acesso à educação foi limitado, sendo estruturado de forma a atender aos interesses das classes dominantes.

No período pós-abolição, a ausência de políticas públicas voltadas à inclusão da população negra contribuiu para a perpetuação das desigualdades sociais. Mesmo com avanços legais, como a implementação da Lei nº 10.639/2003 e das políticas de ações afirmativas, os dados analisados indicam que ainda existem entraves significativos quanto à efetivação dessas políticas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, os resultados apontam que as ações afirmativas representam um avanço importante, especialmente no acesso ao ensino superior. No entanto, persistem desafios relacionados à permanência estudantil e à construção de práticas pedagógicas antirracistas.



A discussão dos achados, à luz de autores como FREIRE (1974); GOMES (2012); CUNHA JÚNIOR (2001) e LIMA (2018) permite compreender que a educação se constitui como um espaço de disputa política, podendo tanto reproduzir quanto transformar as desigualdades sociais. Dessa forma, evidencia-se a necessidade de fortalecimento das políticas educacionais e de práticas comprometidas com a equidade racial.

CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo analisar a trajetória das políticas educacionais voltadas à população negra no Brasil, evidenciando os principais marcos históricos, avanços legais e desafios persistentes no campo das relações étnico-raciais. A análise realizada permitiu compreender que, ao longo da história, a população negra foi sistematicamente excluída do acesso à educação formal, sendo essa exclusão resultado de um processo estruturado por relações de poder, dominação e desigualdade social.

Embora se reconheçam avanços significativos, sobretudo no âmbito legal, como a implementação de políticas de ações afirmativas e a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ainda se observa uma distância considerável entre a legislação e sua efetivação no cotidiano escolar. Tal cenário evidencia a necessidade de fortalecimento das políticas públicas, especialmente no que se refere à formação de professores, à produção de materiais didáticos e à implementação de práticas pedagógicas comprometidas com a educação antirracista.

Nesse sentido, a escola deve ser compreendida não apenas como espaço de reprodução das desigualdades sociais, mas também como um território de resistência e transformação. A promoção de uma educação que valorize a diversidade, reconheça as identidades negras e problematize as relações raciais constitui um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ademais, destaca-se que as políticas de ações afirmativas, embora fundamentais para a ampliação do acesso ao ensino superior, ainda demandam investimentos que garantam a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes. Assim, torna-se imprescindível a articulação entre políticas de acesso e permanência, de modo a assegurar condições efetivas de inclusão.

Por fim, compreender a história das desigualdades educacionais no Brasil é essencial para a construção de estratégias que visem sua superação. A educação, nesse contexto, assume um papel central como instrumento de emancipação, capaz de promover a

consciência crítica e contribuir para o enfrentamento do racismo estrutural ainda presente na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marco Antônio Bettine; SANCHEZ, Lívia. **Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil**. Revista Eletrônica de Educação, São Paulo, 2016.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ministério Da Educação - MEC. Brasília, 2004.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/96. Diário Oficial da União: Brasília, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União: Brasília, 2008.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Diário Oficial da União: Brasília, 2012.

BRASIL. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Diário Oficial da União: Brasília, 2012.

BRASIL. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Ministério Da Educação - Mec. Brasília, 2012.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Diário Oficial da União: Brasília, 2010.

CASTRO, B. P. ; FOSTER, E. L. S.; CUSTÓDIO, E. Serrão. **O NEGRO NA UNIVERSIDADE: Percepções de estudantes sobre as Relações InterRaciais na Universidade Federal do Amapá**. Revist Aleph – ISSN 1807-6211 dezembro 2017 Ano XV – Número 29.

CUNHA JÚNIOR, H. **História dos afrodescendentes: disciplina do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará**. 2001.

CUSTÓDIO, E.S.; FOSTER, E. L. S.; SOUZA, S. R. A. **QUILOMBO, IDENTIDADE E EDUCAÇÃO ESCOLAR: O ensino de história na escola David Miranda em Santana-Amapá**. História & Ensino, Londrina, v. 25, n. 1, p. 253-277, jan./jun. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GOMES, N. L. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, N. L. **Educação e identidade negra**. Aletria. Revista de estudos em literatura. Alteridades em questão. Belo Horizonte, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v.06, n.09. dez, 2002. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/poslit>



GONÇALVES, S. C. S.; SILVA, P. **As dificuldades da Implantação da Lei 10.639/2003 e algumas de suas Implicações.** CSONline - Revista Eletrônica De Ciências Sociais, (28). <https://doi.org/10.34019/1981-2140.2018.17447>

LIMA, I. C. **Pensamento negro em educação no Brasil:** trajetos históricos de proposições pedagógicas em Salvador e no Rio de Janeiro no século XX. Revista da ABPN, v. 10, n. 25, mar-jun. 2018, p. 222-247.

MUNANGA, K. **Negritude:** usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1986

NASCIMENTO, A. **O quilombismo:** documentos de uma Militância Pan-Africanista. Petrópolis: Editora Vozes, 1980.

PONCE, A. **Educação e luta de classes.** 18ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

QUERINO, M. R. 1980. **O colono preto como fator da civilização brasileira.** Afro-Ásia, n. 13, pp. 143-158.

RATTS, A. **Eu sou atlântica:** sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: imprensa Oficial/Instituto Kuanza, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução às ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIDEIRA, P. L. **Batuques, folias e ladainhas:** a cultura do quilombo do Cria-ú em Macapá e sua Educação. Fortaleza: Edições UFC, 2013.